NOWE TORY.

№ 3. MARZEC.

Szkoła początkowa w Europie Zachodniej i Galicji.

(Ciąg dalszy)

Prócz programu nauki ustawodawstwo szkolne określa zwykle ilość szkół początkowych, które powinny być założone, a raczej wskazuje wypadki, gdy założenie nowej szkoły jest konieczne. Sprawę tę w różnych krajach rozstrzygnięto rozmaicie. W Austrji ustawa powiada, że szkoła bezwarunkowo powinna być założona wszędzie, gdzie w obwodzie jednej godziny drogi lub w promieniu 4 kilometrów i po przeciętnym z 5 lat obliczeniu znajdzie się więcej nad 40 dzieci w wieku szkolnym. W niektórych okolicach górzystych, np. na Szląsku, odległość ta minimalna wynosi 3,8 km., nadto tam, gdzie jakieś szczególne przeszkody utrudniają pewnej części dzieci regularne uczęszczanie do szkoły, urządza się rodzaj stacji szkolnej (Excurendo schule), do której przynajmniej trzy razy tygodniowo wysyła się młodszego nauczyciela. Taką stację, czyli ekspozyturę, należy zastąpić szkołą samoistną, jeśli środki finansowe na to pozwalają. Oprócz tych szkół koniecznych gmina może otwierać inne za zezwoleniem władzy, która to pozwolenie chętnie daje, o ile nowa szkoła nie szkodzi dawnej, np. nie obniża w niej ilości klas.

Mniej dokładne są przepisy co do szkół wydziałowych i kursów dopełniających, a nadto przepisy te są inne w rozmaitych częściach cesarstwa austrjackiego; zwykle szkoły wydziałowe uważane są za konieczne tylko w większych miastach. Wogóle ustawa austrjacka co do swych wymagań oznacza tylko pewne minimum oświaty dla wszystkich obywateli kraju, takie minimum, jakie daje pospolita szkoła początkowa—resztę zaś pozostawia władzom miejscowym i inicjatywie prywatnej, stąd wartość szkół w ziemiach cesarsko królewskich zależy w pierwszym rzędzie od świadomości pedagogicznej i społecznej ich mieszkańców, oraz od zamożności kraju, który stosownie do niej więcej lub mniej może łożyć na swe szkoły.

Jakże podtym względem przedstawia się szkoła galicyjska? Do roku 1885 szkoła początkowa galicyjska nie różniła się niczym od takiejże szkoły w całej Austrji, w tym roku dopiero rada szkolna galicyjska wprowadziła w życie ustawę w części uzupełniającą, a w części zmieniającą ogólne rozporządzenia rządowe. Przedewszystkim zmieniono cel szkoły elementarnej: gdy ustawa austrjacka czyni ją zakładem ogólnie kształcącym, dającym początkową wiedzę ogółowi młodzieży bez różnicy stanu i pochodzenia, w ustawie galicyjskiej szkoła ta przy utrzymaniu jej ogólnie kształcącego charakteru przybiera piętno szkoły stanowej, t. j. wychodzi ze stanowiska, że wykształcenie początkowe nie dla wszystkich dzieci powinno być jednakie, lecz zależy od położenia społecznego rodziców i przypuszczalnego zawodu przyszłego wychowańców. Ustawa ta mówi: „Szkoły ludowe pospolite, podając wiadomości ludziom wszelkiego stanu najpotrzebniejsze, urządzone będą tak, żeby dzieci z nauki czerpały oświecenie o zasadach religijnych i moralnych, i o obowiązkach obywatelskich, *tudzież o zadaniach i warunkach zawodu*, jakiemu się według okoliczności, miejsca i *stanu* prawdopodobnie poświęcą". Osobna zaś instrukcja, wydana 7 marca 1893 r., wyjaśniając wyżej przytoczone słowa ustawy, dochodzi do wniosku: „Nie powinna więc szkoła ludowa od-

wracać umysłów młodzieży od stosunków, wśród których ta młodzież wzrasta, i budzić w niej żądzy wydobycia się z tych stosunków, żądzy sztucznej, dla ogółu do osiągnięcia niemożebnej, pozostawiającej po sobie najczęściej gorycz i niechęć do pracy, a szkodliwej dla społeczeństwa". Słowa te nie pozostawiają żadnej wątpliwości co do stanowiska prawodawców szkolnych galicyjskich, odbija się w nich zbyt wyraźnie pogląd partji, dla której wyższa oświata ludu jest dotąd rzeczą niebezpieczną, a choć prof. Buzek nie krytykuje tych rozporządzeń i nie wymienia nigdzie nazwiska sławnego i osławionego byłego prezesa Rady Szkolnej, Michała Bobrzyńskiego, widzimy tu próbkę inspirowanych przez niego postanowień. Dalszym następstwem tego poglądu był podział szkół początkowych na dwa stopnie: wiejskie, najwyżej czteroklasowe, i miejskie, które mogą mieć klas więcej, gdy według ustawy austrjackiej każda szkoła elementarna może z biegiem czasu zamienić się na ośmioklasową.

Nadto Rada Szkolna zapobiega otwieraniu klas piątych i szóstych po wsiach i małych miasteczkach postanowieniem, orzekającym, iż w razie zwiększenia się liczby uczniów i potrzeby otwierania oddziałów równoległych w klasach niższych, można otworzyć w tej samej miejscowości drugą szkołę; naturalnie wówczas brakuje już funduszu na rozszerzenie szkoły istniejącej, gdyby chciała posiadać klasę piątą i szóstą. Takie postanowienia mają więcej niż wątpliwą wartość pedagogiczną. Bez zaprzeczenia nauka musi być zastosowana do indywidualności dziecka i warunków, w których wzrasta, a że dzieci, wychowane na wsi, pod wielu względami różnią się od dzieci miejskich, a zwłaszcza wielkomiejskich, więc myśl nieco odmiennego programu, planu a nawet metody nauki w szkołach miejskich i wiejskich jest pedagogicznie uprawnioną; nie powinna się ona jednak łączyć z celowym obniżaniem poziomu nauki w szkołach wiejskich, jak to właśnie dzieje się w Galicji. Co do ilości nauczycieli, a tym samym klas w szkole początkowej, ustawa galicyjska nie jest gorsza,

a może jest trochę liberalniejsza od ogólnej austrjackiej szkoły jednoklasowe przekształcają się na dwuklasowe z chwilą, gdy liczba uczniów w ciągu następujących po sobie lat 3-ch wynosi 80, ale gdy według ustawy austrjackiej bierze się w rachubę dzieci, rzeczywiście uczęszczające przez cały rok szkolny, w Galicji rozstrzygającą jest „liczba dzieci, zapisanych w początku roku szkolnego” zresztą Rada Szkolna pozwala niekiedy i przy mniejszej liczbie dzieci otwierać nowe klasy, o ile znajdą się fundusze na utrzymanie nauczycieli i rozszerzenie lokalu. Szkoda, że te środki, zapobiegające przepełnieniu klas i przeciążeniu nauczycieli szkół początkowych, tak rzadko się znajdują!

Szkoły wydziałowe, podobnie jak w całej Austrji są z zasady trzyklasowe, a poziom ich z konieczności musi być niższy, gdyż wstępują do nich uczniowie i uczennice po ukończeniu 4 klas szkoły elementarnej, gdy w innych prowincjach Austrji klasa V należy jeszcze do szkoły początkowej pospolitej; w szkole wydziałowej są więc uczniowie o rok starsi i lepiej przygotowani. Można jednak kurs szkoły wydziałowej rozszerzyć do klas pięciu lub sześciu; wówczas wyższe klasy przybierają charakter kursów ogólnie kształcących dla młodzieży w wieku pozaszkolnym, z czego w Galicji szczególniej często korzystają w zastosowaniu do szkół żeńskich. Wogóle szkoły wydziałowe żeńskie różnią się wybitnie od męskich; są one zakładami ogólnie kształcącemi, gdy męskie mają charakter wyraźnie praktyczny. Szkoły wydziałowe tak żeńskie jak męskie otwierać można tylko po większych miastach, zaliczonych do I, II i III klasy płac.

Właściwością Galicji jest t. zw. *nauka dopełniająca*, która jest udzielaną we wszystkich szkołach początkowych. Przymus szkolny, który w całej Austrji trwa lat osiem (6—14), w Galicji skrócono do lat 6 (6—12) ale dzieci, które zadość uczyniły temu obowiązkowi, powinny jeszcze przez trzy lata chodzić na naukę dopełniającą. Nauka ta ma charakter praktyczny: po wsiach przeważnie rolniczy o większym lub mniejszym zakresie, po miastach zaś przemysło-

wo handlowy; dla dziewcząt obok powtórzenia wiadomości, nabytych w szkole, nauka dopełniająca obejmuje naukę robót kobiecych i gospodarstwa domowego. Plan nauki dopełniającej miejskiej dla chłopców musi obejmować koniecznie naukę stylu praktycznego (korespondencję) i naukę rachunków (wraz z prowadzeniem ksiąg); dla dziewcząt zaś naukę kroju, a gdzie tylko można, także pranie, prasowanie, gotowanie, naukę rachunków i korespondencji w zakresie gospodarstwa kobiecego. Nauka dopełniająca rolnicza o rozszerzonym zakresie jest w lecie wyłącznie praktyczna i polega na zajęciach w ogrodzie i w polu, w zimie zaś obejmuje następujące przedmioty a) wiadomości przyrodnicze potrzebne do gospodarstwa, b) naukę gospodarstwa, c) rachunki, d) rysunki, e) praktyczną naukę stylu, f) naukę zręczności jako przedmiot nadobowiązkowy.

Oprócz nauki dopełniającej ze szkołami początkowemi bywają łączone różne kursa specjalne. Jak wspominaliśmy wyżej, najpospolitsze są kursa ogólno kształcące dla dziewcząt jako klasy wyższe szkół wydziałowych, różniące się od nich i tym, że bywa tam pobierana opłata od uczennic, gdy trzy klasy niższe są tak, jak szkoła początkowa z zasady bezpłatne. W Galicji istnieje obecnie 8 szkół wydziałowych żeńskich 5 klasowych i 4 szkoły sześcioklasowe—te ostatnie we Lwowie, Krakowie, Jaśle i Rzeszowie. Natomiast zakładów dla dzieci w wieku przedszkolnym, ochronek i ogródków freblowskich, jak również zakładów specjalnych połączonych ze szkołą początkową, Galicja posiada bardzo mało. Co więcej; pomimo, że ustawy co do zakładania szkół są w Galicji też same, co w całej Austrji nie posiada ona z powodu braku środków, braku nauczycieli i t. p. wszystkich szkół *prawnie koniecznych* t. j. są gminy, posiadające w promieniu 4 kilometrów więcej niż 40 dzieci w wieku szkolnym, a przecież zupełnie pozbawione szkoły. Pod tym względem Galicja przedstawia się bardzo niekorzystnie w porównaniu z innemi krajami korony austrjackiej. Według statystyki z r. 1900 w cesarstwie austrjackim było 1616 gmin z ludnością 995,592

osób, pozbawionych szkoły; z gmin tych w Styrji leżała 1 w Krainie 1, na Bukowinie 23, w Galicji zaś reszta t. j. 1591 gmin z ludnością 979,835, która stanowi 13,4% czyli ⅛ część całej ludności galicyjskiej. Jeszcze jaskrawiej występuje niższość Galicji w porównaniu np. z Czechami: w roku 1900 było w Galicji szkół początkowych pospolitych 3911, gdy w Czechach 5112, szkół wydziałowych męskich 18, gdy w Czechach 242, szkół wydziałowych żeńskich 27, gdy w Czechach 177, kursów rolniczych 27, a w Czechach 74, kursów przemysłowych 11, a w Czechach 47, kursów ogólno kształcących dla dziewcząt 15, w Czechach 10, ogródków freblowskich 15, gdy w Czechach 93, ochronek 4, gdy w Czechach 40.

Prof. Buzek, przytaczając wiernie te cyfry, niemniej usprawiedliwia Galicję jej ubóstwem. Dochody ciał autonomicznych w różnych prowincjach Austrji polegają głównie na dodatkach do podatków, z dochodów tych zaś opędzają się głównie koszta utrzymania szkół; otóż dochody te są w Galicji trzy razy mniejsze niż w Czechach - nic więc dziwnego, że na szkoły dużo mniej ona może łożyć. Ale czyby nie można było i funduszów posiadanych inaczej używać?—to pozostanie kwestją otwartą. Faktem jest, że Galicji brak często szkół najpotrzebniejszych. Tak konieczne wobec niedostatecznej liczby szkół początkowych kursa dla analfabetów dorosłych w roku szkolnym 1901/2 istniały w liczbie 34, ale z tych kosztem gmin utrzymywano tylko 2; inne powstały ze środków i inicjatywy prywatnej, a mianowicie: staraniem nauczycieli 2, zarządu fundacji bar. Hirscha 12, Tow. szkoły ludowej 10, Towarzystwa pedagogicznego ruskiego 1, staraniem innych Towarzystw 2, subwencjonowane przez gminy 2, jako szkoły sług 3.

Osobny rozdział poświęca profesor Buzek sprawie *obowiązku szkolnego*, który należy odróżnić od *przymusu*. Obowiązek bowiem szkolny to prawo, wymagające od rodziców, aby dzieciom swym dali pewne minimum wykształcenia, czy to posyłając je do szkoły rządowej, czy

też kształcąc w szkole prywatnej lub w domu; gdy przymus nie dozwala na posyłanie do innych zakładów naukowych prócz tych, które państwo założy i stosownie do swych celów zorganizuje. Ustanawiając obowiązek szkolny, państwo zwykle określa jego treść, t. j. przepisuje ilość wiedzy, którą wszystkie dzieci winny nabyć, oraz czas trwania ich nauki czyli wiek, w jakim są obowiązane uczęszczać do szkoły; ażeby zaś umożliwić spełnienie tego obowiązku, stara się o założenie dostatecznej liczby szkół, a niekiedy wydaje osobne prawa, ograniczające lub znoszące zupełnie pracę zarobkową dzieci w wieku szkolnym; wreszcie ustawy szkolne oznaczają ilość dni nauki w ciągu roku, określają święta i wakacje. Wszystkie te sprawy rozmaicie bywają rozstrzygane zależnie od świadomości pedagogicznej i kulturalnej społeczeństwa i sfer rządzących, oraz wielu względów natury politycznej i finansowej. Żywioły zachowawcze, uważające oświatę ludu za rzecz niebezpieczną, protestowały zawsze przeciw obowiązkowi szkolnemu, gdy stronnictwa postępowe walczyły o jego wprowadzenie i dziś już prawie wszędzie odniosły zwycięstwo.

Zgodnie z pedagogiką dziecko nie powinno rozpoczynać nauki wcześniej, niż w chwili, gdy będzie dostatecznie rozwinięte umysłowo i fizycznie tak, żeby mogło wiadomości naukowe zdobywać z łatwością i bez szkody dla zdrowia. Stąd pedagodzy i lekarze walczyli zawsze przeciw nauce zbyt wczesnej, oznaczając termin jej rozpoczęcia na rok 7 lub 8. Z drugiej strony znów, jeśli dziecko ma się rozwinąć należycie i zdobyć elementarną choćby wiedzę, powinno ono w szkole przebyć czas dłuższy t. j. uczyć się przynajmniej do roku 15-go lub 16-go. Do względów pedagogicznych przyłączają się tu i higjeniczne: dzieci, kończące szkołę ludową, zwłaszcza uboższe, zaraz po wyjściu z niej zabierają się do pracy zawodowej, a wiadomo, że praca małoletnich szczególniej fabryczna zgubnie oddziaływa na rozwijający się organizm i jest jedną z przyczyn zwyrodnienia fizycznego całych pokoleń; należałoby

więc w imię zdrowotności całego narodu zabezpieczyć młodzież od zgubnych wpływów pracy przedwczesnej. Przeciw urzeczywistnieniu jednak tych żądań pedagogiki i higjeny występują różne inne czynniki, a mianowicie: naprzód szczupłość środków na oświatę nie pozwala na otwieranie dostatecznej liczby klas, zmuszając tym samym do skracania czasu nauki np. w krajach bardzo ubogich, jak Hiszpanja obowiązek szkolny trwa tylko trzy lata (od 6-go do 9-go roku życia), gdy w krajach zamożnych np. w Niemczech ciągnie się on przez lat osiem (od lat 6-ciu do 14-tu); następnie rodzice, którzy zwykle chętnie posyłają do szkoły dzieci małe, sprawiające im kłopot, bardzo niechętnie zgadzają się na naukę dzieci starszych, z których mają wyręczenie w gospodarstwie, albo które mogą nawet już coś zarobić; wreszcie w rolnictwie i w przemyśle bardzo pożądani są robotnicy małoletni, jako siła tańsza, a chętna i posłuszna. Stąd nieraz prawodawstwa muszą wchodzić z temi względami w kompromis np. skracając obowiązek szkolny, wymagając od dzieci starszych uczęszczania tylko w pewne dni tygodnia na naukę dopełniającą, ustanawiając naukę półdzienną dla dzieci pracujących już zarobkowo, zwalniając dzieci wiejskie od nauki na czas głównych prac gospodarczych, gdy dzieci te są potrzebne w polu np. podczas żniw, winobrania i t. d. Pod tym względem ważne zachodzą różnice między państwami spółczesnej Europy.

W prusach obowiązek szkolny trwa lat 8 od skończenia roku 6-go do ukończenia 14-go — właściwie jednak przyjmują się do szkoły dzieci, liczące lat $5^3/_4$, a zwalniają takie, które mają dopiero lat $13^3/_4$; dzieci jednak uznane za niedojrzałe t. j. które nie znają dostatecznie kursu szkoły początkowej, mogą być w szkole zatrzymane dłużej. Należy zaznaczyć, że to prawo, jak wszystkie zasady pedagogiczne, bywa czasem wyzyskiwane dla względów politycznych np. nauczyciele hakatyści zatrzymują w Poznańskim dzieci polskie z powodu niedostatecznej znajomości języka niemieckiego.

We Francji obowiązek szkolny trwa lat 7 t. j. od ukończenia 6-go do 13 roku życia, bywają jednak uwalniane czasem dzieci już 11-letnie, o ile zdadzą odpowiedni egzamin, wykazujący ich uzdolnienie. W Anglji obowiązek szkolny trwa do lat 14, ale dzieci w wieku lat 11—14 mogą być częściowo zwolnione od nauki np. dla dzieci lat 12—13, zajętych w rolnictwie, nauka ogranicza się do 500 godzin rocznie, skąd są one od niej wolne na czas najpilniejszych robót w polu, tym sposobem pracę dzieci ogranicza się do pewnej pory roku, zapewniając regularne uczęszczanie do szkoły w zimie; podobneż ułatwienia istnieją dla dzieci, zajętych w fabrykach (nauka półdzienna) których praca jest zresztą ograniczona osobnemi ustawami. W niektórych państwach niemieckich, obowiązek szkolny trwa lat 10 (mniej więcej do konfirmacji) przez 7 lat bowiem dzieci uczęszczają na naukę codzienną, a przez 3 na dopełniającą; w państwach skandynawskich zaczyna się on dopiero po skończeniu lat 7 i trwa lat 7 t. j. do ukończenia 14, w Portugalji ciągnie się lat 6 t. j. od roku 6-go do 12-go, we Włoszech i Hiszpanji tylko 3 t. j. już dzieci 9-letnie są wolne od obowiązku szkolnego, w Serbji lat 4 t. j, od lat 6 do 10-ciu, w Grecji 7 t. j. od 5 ciu do 12-tu Z większych państw europejskich nie wprowadziła dotąd obowiązku szkolnego tylko Rosja i Turcja.

Pomimo wprowadzenia obowiązku szkolnego, we wszystkich państwach zdarzają się ludzie, którzy przeciwko niemu wykraczają; stąd prawodawstwa szkolne, przewidując te wypadki, polecają układać dokładne spisy dzieci w wieku szkolnym, a nadto nakładają kary na rodziców lub opiekunów, nie przysyłających dzieci swych i wychowańców do szkoły, kary bądź moralne np. upomnienie z ambony, bądź pieniężne. Dzięki tym środkom ilość analfabetów się zmniejsza i dziś w niektórych państwach stanowi ona bardzo małą odsetkę wśród ludności.

W Austrji obowiązek szkolny sięga dość odległych czasów; po raz pierwszy bowiem spotykamy się z nim w roku 1774. Obecnie obowiązują ustawy z roku 1869

i 1883. Według nich wiek szkolny ciągnie się od początku roku 7-go do końca 14-go; dzieci, które wiek ten przekroczyły, mogą być uwalniane ze szkoły, jeśli posiadają „najpotrzebniejsze wiadomości przepisane dla szkoły ludowej, jako to: religja, czytanie i pisanie", w przeciwnym razie muszą pozostać w szkole czas dłuższy. Wyjątek stanowią dzieci, które z powodu słabego rozwoju umysłowego są wogóle niezdolne do ukończenia kiedykolwiek kursu szkoły początkowej. Dwie te kategorje uczniów są jednak ściśle rozróżniane w formie świadectwa, jakie wychodząc ze szkoły otrzymują: pierwsi otrzymują „świadectwo ukończenia szkoły ludowej", gdy drudzy tylko „świadectwo odejścia". Prócz tego dla dzieci w roku 13 i 14-ym władza szkolna może czynić pewne ulgi, bądź to indywidualne dla poszczególnych osobników, bądź ogólne dla całych gmin, które o to proszą. Ulgi te polegają na zmniejszeniu czasu nauki w ten jednak sposób, aby cel szkoły początkowej został osiągnięty t. j. aby kurs przepisany dzieci przeszły; np. dzieci dwuch lat ostatnich chodzą do szkoły przez trzy półrocza zimowe, więc obowiązek szkolny dla nich rozciąga się do roku 15-go, ale za to w półroczu letnim nie przychodzą wcale; albo też dzieci uczęszczają tylko trzy lub cztery razy na tydzień na cały dzień lub na pół dnia, gdy szkoła udziela nauki półdziennej. W szkołach wiejskich jednoklasowych, gdzie jeden nauczyciel musi prowadzić wszystkie oddziały, takie ulgi dla dzieci starszych prowadzą za sobą zmniejszenie godzin nauki dla dzieci młodszych w półroczu zimowym, gdy w półroczu letnim t. j. gdy starsze dzieci wcale do szkoły nie przychodzą, młodsze mają liczbę godzin normalną planem przepisaną.

Niektóre prowincje Austrji prócz tej ustawy ogólnej posiadają nadto własne rozporządzenia, odbiegające od niej w szczegółach. W Galicji obowiązek uczęszczania na naukę codzienną trwa po miastach, posiadających szkołę wydziałową lat 7 t. j. do ukończenia 13-go roku życia, po wsiach zaś lat 6 t. j. tylko do lat 12; natomiast wszyst-

kie dzieci są obowiązane uczęszczać przez 3 lata na naukę dopełniającą. Tym sposobem to, co w innych prowincjach Austrji jest bądź co bądź wyjątkiem, częściowe uwalnianie dzieci, tutaj stanowi zasadę, co naturalnie musi obniżyć przeciętny poziom wykształcenia, który dzieci ze szkoły początkowej wynoszą.

Bywają oczywiście wszędzie po szkołach elementarnych, a tymbardziej wydziałowych, dzieci starsze nad lat 12 a nawet nad lat 14, ale te chodzą do szkoły dobrowolnie, gdyż prawo od nich tego nie wymaga. Podobnież niże stoi Galicja pod względem ilości czasu, poświęconego na naukę w ciągu roku szkolnego; mniejsza o to, że wakacje są tam dłuższe, a liczba świąt większa, niż w którymkolwiek z krajów austrjackich, bo samo zdrowie dzieci wymaga od czasu do czasu przerwy i odpoczynku; ale gorzej, że nigdzie niema takiej ilości szkół jednoklasowych, a także szkół z nauką półdzienną, co nie może oddziaływać dobrze na postępy uczniów.

W szkole jednoklasowej z nauką całodzienną, gdzie wprawdzie dzieci wszystkich oddziałów przez dzień cały siedzą w szkole, lecz nauczyciel każdemu oddziałowi zosobna mało czasu może poświęcić, zadając innym jakieś spokojne (najczęściej mechaniczne) zajęcie, energja nauczyciela i uwaga uczniów są ciągle rozproszone skutkiem obecności dzieci, które do danego wykładu nie należą, że trudno o pracę bardziej intensywną. Przy nauce półdziennej, gdzie dzieci starsze przychodzą rano, a młodsze po południu, praca pedagogiczna o tyle idzie łatwiej, że mając przed sobą mniejszą ilość dzieci jednakowo przygotowanych, można im się całkowicie poświęcić i w krótszym czasie większe osiągnąć wyniki.

Dla dzieci najmłodszych 6—7 letnich zajęcie 2—3 godzinne jest zupełnie wystarczające i nawet ze względów fizjologicznych i psychologicznych bardzo pożądane. Inaczej trochę ta sprawa przedstawia się, gdy chodzi o dzieci starsze, których program obejmuje większą ilość przedmiotów: tam taka ograniczona ilość godzin pracy nie jest

dostateczna dla spełnienia wszystkich celów szkoły początkowej i musi ostatecznie pociągnąć za sobą zaniedbanie tej lub owej części nauki, albo powierzchowne traktowanie wszystkich. Gdyby sprawę tę rozstrzygali pedagodzy i wyłącznie z pedagogicznego stanowiska, głosowaliby przedewszystkim za zniesieniem zupełnym szkół jednoklasowych jako anomalji pedagogicznej, a co do określenia ilości godzin, stosowaliby się do wieku dzieci i do wymagań naukowych im stawianych, a wówczas inną ilość godzin oznaczyliby dla 6-letnich a inną dla 12-letnich.

W Galicji jednak weszły w grę główne względy finansowe i ekonomiczne: szkoły jednoklasowe istnieją w tak znacznej liczbie dla tego, że gminom brak funduszu na utrzymanie drugiego nauczyciela; nauka zaś półdzienna a czasem ćwierćdzienna wprowadzana jest szczególniej tam, gdzie rodzicom zależy na tym, aby dzieci jak najwięcej przebywały w domu i pomagały im w gospodarstwie; skracając czas nauki, usiłowano skłonić do regularnego uczęszczania do szkoły te dzieci, które inaczej nie chodziłyby do niej wcale, lub chodziłyby bardzo nieakuratnie. Konieczność jednak takiego środka dowodzi z jednej strony ubóstwa Galicji w porównaniu z innemi krajami, z drugiej — małego jeszcze uświadomienia ludności co do potrzeby oświaty i nauki, a wreszcie pewnego faworyzowania pracy zawodowej dzieci w wieku szkolnym.

W sprawie tej ustawodawstwo austrjackie mniej jest surowe, niż niemieckie, lub angielskie: prawo wprawdzie ogranicza pracę zawodową dzieci, lecz dotyczy to tylko niektórych zawodów, podlegających ustawie przemysłowej lub górniczej. Ustawa przemysłowa stanowi, iż dzieci, które nie ukończyły jeszcze lat 12, nie wolno używać do żadnych zajęć w regularnym przemyśle; dzieci zaś w 13-m lub 14-m roku, mogą pracować o tyle, o ile praca ta nie szkodzi ich zdrowiu i nie przeszkadza regularnemu uczęszczaniu do szkoły; w fabrykach nie wolno używać dzieci niżej lat 14. Podobnie według ustawy górniczej w kopalniach nie mogą pracować dzieci do lat 14-tu, wyjątkowo

można tam zatrudniać dzieci w 13-ym lub 14-ym roku życia, o ile proszą o to rodzice, a władza górnicza udzieli pozwolenia; zajęcia te jednak nie powinny dzieciom przeszkadzać w wykonaniu obowiązku szkolnego; wreszcie nie wolno osobom, prowadzącym przemysł wędrowny, prowadzić za sobą dzieci (choćby własnych) niżej lat 14-u. Ograniczeń takich niema jednak co do rolnictwa i przemysłu domowego, co naturalnie pociąga za sobą skutki bardzo ujemne.

Według wykazu, ułożonego przez zakład ubezpieczenia robotników od nieszczęśliwych wypadków we Lwowie w latach 1889—1896 „stosunkowo bardzo znaczny procent dzieci, będących w wieku szkolnym a zatrudnionych przy maszynach rolniczych, uległo nieszczęśliwym wypadkom z powodu nieostrożnego lub nieumiejętnego obchodzenia się z temi maszynami". Rada szkolna wobec ustaw, które nie ograniczają pracy dzieci w rolnictwie, mogła tylko polecić radom szkolnym okręgowym, ażeby za pośrednictwem zarządów szkół i rad szkolnych miejscowych zwracały uwagę rolników i ludności wiejskiej wogóle na niebezpieczeństwo, zagrażające dzieciom przy zatrudnianiu ch przy maszynach rolniczych i wpływały na to, aby dzieci do robót tych nie używano". Że ta wczesna praca nie może wpłynąć dobrze na regularne uczęszczanie do szkoły i na postępy w nauce, tego chyba dowodzić nie potrzeba. Najlepszym tego dowodem przytoczone przez prof. Buzka dane statystyczne, dotyczące frekwencji dzieci do szkół początkowych. Pomimo ustanowionego obowiązku szkolnego, nakazującego rodzicom lub ich zastępcom zapisać każde dziecko w wieku szkolnym najpóźniej w 10 dni po rozpoczęciu roku szkolnego pod grozą kary 1—10 złr., a dla uboższych 1—3 dni aresztu; pomimo, że nałożono kary za nieprzysyłanie dzieci w ciągu roku szkolnego; pomimo że wykazy dzieci w wieku szkolnym, nie zapisanych we właściwym czasie do szkoły lub uczęszczających do niej nieregularnie, przedstawiane są radom szkolnym okręgowym: ferkwencja przedstawia się niezbyt korzystnie. W roku

szkolnym 1901/2 na Szląsku tylko 353 dzieci (0,32% ogólnej liczby) nie pobierało żadnej nauki szkolnej, bez słusznej przyczyny; w Galicji liczba ta wynosiła 191,775 dzieci w wieku od lat 6—12 (20,6% obowiązanych) a 74,051 dzieci lat 13—15, obowiązanych, jak wiadomo, do nauki dopełniającej (33,1% obowiązanych). Kary na rodziców nałożono w 43,288 wypadkach nie licząc 22,175 wypadków, w których kary nie wykonano. Tę opieszałość w ściąganiu kar łatwo wytłumaczyć okolicznością, że bardzo często przyczyną małej frekwencji nie była wina rodziców; mianowicie w wielu razach dzieci nie przychodziły z powodu *szczupłości lokali szkolnych i małej liczby nauczycieli* np. w Białej w powiecie czortkowskim dzieci, obowiązanych do nauki codziennej, jest 681, a szkoła posiada tylko *dwie siły nauczycielskie.* Kogóż więc o to winić należy?

Rzeczywisty obraz sprawy podaje następująca tablica, dotycząca roku 1900.

A) Dzieci lat 6—12.

	Chłopcy	Dziewczęta	Razem
Liczba dzieci takich w całym kraju	530267	524182	1054449
Z tego nie mogło pobierać nauki z powodu braku szkoły.	71000	70200	141200
Pozostaje	459267	453982	913229
W metrykach szkolnych uwidoczniono tylko	402202	393731	795933

		Chłopcy	Dziewczęta	Razem
Z tej liczby było uwolnionych z powodu ciężkich ułomności		12667	13365	26032
Pobierało naukę w domu, w szkołach wyższych lub zawodowych		16800	8558	25358
Uczęszczało do szkoły początkowej publicznej lub prywatnej		295706	271586	567292
Nie pobierało żadnej nauki. .		77029	100222	177251
Na 100 dzieci nie pobierało żadnej nauki	Z powodu braku szkoły	13,4	13,4	13,4
	niezupełności metryk szkolnych . . .	10,8	11,5	11,1
	niestosowania przymusu .	14,5	19,1	16,8
Razem		38,7	44,0	41,3

B) Dzieci wyżej lat 12 (w wieku

Do lat 14

		Chłopcy	Dziewczęta
Liczba takich dzieci w całym kraju.		161492	170386
Z tego nie mogło pobierać nauki z powodu braku szkoły . . .		21600	22800
Pozostaje		139892	147586
Z tego uczęszczało na naukę dzienną		54925	46817
Uczęszczało na naukę dopełniającą	w szkołach publicznych. . . .	31923	31161
	w szkołach prywatnych . . .	900	1100
Pobierało naukę w domu, w szkołach wyższych lub zawodowych		6803	2021
Było wolnych z powodu ciężkich ułomności		700	738
Nie pobierało żadnej nauki. . . .		45271	65749
W całym kraju nie pobierało żadnej nauki		66871	88549
To jest procentowo		41,5	52,0

nauki dopełniającej).

Wyżej nad lat 14.

Razem	Chłopcy	Dziewczęta	Razem
331878	76633	83827	160460
44400	10300	11200	21000
287478	66333	72627	139430
101112	6039	5786	11825
63084	28453	24752	53185
2000	800	900	1700
8824	3401	1011	4412
1438	331	363	694
111020	27309	39835	67144
155420	37602	51035	88644
46,9	49,1	60,9	55,2%

Pomimo wszystkich niepomyślnych warunków w organizacji szkolnictwa galicyjskiego, wobec których prof. Buzek zajmuje zresztą raczej stanowisko obrońcy niż oskarżyciela, co do frekwencji uczniów zauważyć można postęp wyraźny, gdy porównywamy liczby z przed lat dziesięciu: gdy w r. 1890 procent dzieci w wieku lat 6–12, nie pobierających żadnej nauki, stanowił 51,1% w r. 1900 spadł on do 41,1%. Przy porównaniu różnych liczb uderza fakt, że procent dziewcząt nie chodzących do szkoły i nie pobierających żadnej nauki, był wszędzie wyższy niż procent chłopców; wynika to stąd, że ogół rodziców silniej odczuwa potrzebę nauki dla chłopców niż dla dziewcząt. Przy porównaniu frekwencji szkolnej ze względu na wyznanie uczniów przekonywamy się, że ludność katolicka więcej już dziś odczuwa potrzebę oświaty od grecko katolickiej: na 1000 mieszkańców Galicji wyznania rzymsko-katolickiego wypadało dzieci szkolnych 104, gdy z ludności grecko-katolickiej tylko 80. Co zaś do innych wyznań, to zabobonni żydzi niechętnie posyłają dzieci, zwłaszcza chłopców do szkoły początkowej pospolitej, gdyż wszelką naukę, udzielaną poza chederami, uważają za przeciwną prawowierności, ale postęp oświaty i ogólnego uświadomienia przesądy te zwalcza tak, że gdy w r. 1890 przypadało na 1000 mieszkańców wyznania mojżeszowego tylko 66 dzieci, uczęszczających do szkół początkowych, w r. 1900 liczba ich wynosiła już 97 t. j. znacznie więcej niż dzieci rusińskich; najlepiej się ten stosunek przedstawia wśród ludności ewangielickiej, gdzie na 1000 mieszkańców przypada 150 dzieci, chodzących do szkoły — może to się wiąże z faktem, że pastorzy nie przypuszczają do konfirmacji dzieci, nie umiejących czytać i pisać, zniewalają więc niejako rodziców do dbałości o udzielenie tych wiadomości elementarnych. Skutkiem tego też ludność ewangielicka w Galicji, po większej części ludność wiejska, niezamożna, w wielu gminach utrzymuje szkoły własnym kosztem, tak, że większość dzieci ewangielickich chodzi do szkół prywatnych. Podobnież czyni czasem ludność katolicka,

uświadomiona o potrzebie oświaty np. w powiecie żywieckim na 70 gmin 37 nie posiada żadnej szkoły, ale ludność miejscowa z własnej inicjatywy niewielkim kosztem utrzymuje szkółki zimowe, czynne od listopada do marca; szkółek takich istnieje około 50, a naukę w nich pobiera przeszło 4000 dzieci. Przytaczając fakty podobne, pragnie prof. Buzek dowieść, że w sprawie oświaty wszelkie środki represyjne chybiają celu, jeśli ogół rodziców jest wrogo usposobiony do szkoły; przeciwnie, gdy rodzice i opiekunowie, a w ich osobie społeczeństwo całe zapragnie szczerze nauki dla młodego pokolenia, gdy pojmuje dobrodziejstwo szkoły, nie potrzeba przymusu, aby szkoły zapełnić. I wskazując na powiat żywiecki mówi: „W takich to stronach należy przedewszystkim zakładać nowe szkoły publiczne, ażeby wydatki na szkolnictwo łożone najlepiej się procentowały". Ma słuszność zupełną, ale czyż nie należałoby jednocześnie wniknąć bliżej w przyczyny, dla których w innych stronach ludność jest usposobiona dla szkoły niechętnie i poznawszy źródło złego, postarać się je usunąć? Zdaje się, że najlepszym środkiem w tym względzie byłoby całkowite urządzenie szkoły zgodnie z zasadami pedagogiki, a tym samym z potrzebami tej dziatwy, dla której jest przeznaczoną t. j. program i metoda nauki stosować się winny do zdolności, rozwoju umysłowego i innych właściwości indywidualnych uczniów i wynikać z ich uprzedniej znajomości.

W takim razie, jeśli państwo ma prawo określić ogólnie pewne minimum wykształcenia, którego żąda od swych obywateli, szczegóły należałoby pozostawić pedagogom, stykającym się bezpośrednio ze szkołą i dziatwą szkolną. Na przekór tej zasadzie, której i prof. Buzek jest rzecznikiem, rozporządzenia urzędowe wszędzie mniej lub więcej krępują swobodę nauczycieli, a czynią to z najrozmaitszych przyczyn: najczęściej z obawy, żeby do szkoły nie przedostały się jakieś idee, które rząd uważa za niebezpieczne; czasem z powodu nieufności do kompetencji nauczycieli, którym potrzeba dać możliwie dokładne wska-

zówki, czasem zaś celem popierania metod lub środków, uznanych za dobre, a częściej jeszcze dla zapobiegania nowościom jeszcze nie wypróbowanym. Nie wchodząc w słuszność lub niesłuszność motywów, które działały w każdym poszczególnym wypadku, warto rozejrzeć się w ustawach szkolnych różnych krajów, aby poznać rozporządzenia, które ustalają wprawdzie pewną jednolitość systemu w szkolnictwie elementarnym, ale jednocześnie w wielu razach przekształcają nauczycieli na zwyczajnych urzędników państwowych, ślepych wykonawców woli z góry narzuconej.

W Rosji do dni ostatnich, jak wiadomo, o wewnętrznym urządzeniu szkół początkowych rozstrzygało w zupełności ministerjum oświaty; ono bowiem określało program dla szkół początkowych w całym państwie i wydawało instrukcje co do zakresu, oraz metody wykładu poszczególnych przedmiotów. Pewne zmiany od tych zasąd ogólnych ze względu na warunki miejscowe wprowadzali kuratorzy okręgów naukowych, np. w Królestwie kurator okręgu naukowego warszawskiego. Wykładać wolno było tylko według podręczników, zatwierdzonych przez ministerjum oświaty, właściwy okrąg naukowy, a w szkołach cerkiewno-parafjalnych przez najświętszy synod. Jaką była wartość tej szkoły, wiemy wszyscy, którzy pragniemy aby szkoła nowa, szkoła jutrzejsza w niczym nie przypominała wczorajszej.

W Prusach, zgodnie z ustawą z r. 1872, ministerjum oświaty oznacza program t. j. wymienia przedmioty, które winny być wykładane w szkołach początkowych, określa nadto cel i zakres każdego przedmiotu, tygodniowy wymiar godzin i podział nauki na stopnie. Szczegółowy program materjału naukowego dla każdej klasy oznaczają rejencje t. j. władza szkolna w poszczególnych prowincjach, dzięki czemu nauka może się w pewnej mierze stosować do potrzeb miejscowych. Plan zaś lekcji układa kierownik szkoły i przesyła rejencji do zatwierdzenia. Nauczyciele mają wykładać według jednolitej metody seminarjów nau-

cielskich. Podręczniki do użytku w szkołach zatwierdzają władze prowincjonalne, tylko na wprowadzenie nowych podręczników do nauki religji trzeba uzyskać pozwolenie ministerjum

We Francji również plan naukowy w ogólnych zarysach układa najwyższa rada edukacyjna, a plany szczegółowe dla każdego okręgu rada szkolna departamentu— w planach tych rozkład materjału na stopnie i klasy jest podany bardzo dokładnie, a w niektórych przedmiotach drobiazgowo, nie braknie także wskazówek metodycznych dla nauczycieli. Ci ostatni mają tylko pośrednio wpływ pewien na dobór podręczników. Na dorocznych konferencjach nauczycielskich układa się wykaz książek, odpowiednich do użytku szkolnego; wykazy te ze wszystkich okręgów przesyłane są inspektorowi akademji, a ten je przekazuje do oceny osobnej komisji, złożonej z inspektorów szkół elementarnych i kierowników seminarjów nauczycielskich. Tylko książki, które uzyskają aprobatę komisji i zatwierdzenie inspektora akademji, są dopuszczone jako podręczniki w szkołach początkowych całego departamentu.

W Szwajcarji sprawy, dotyczące programu szkół, rozstrzyga rada edukacyjna kantonalna; federacja szwajcarska t. j. związek wszystkich kantonów mały ma wpływ na ustalenie planów naukowych, które też w każdym niemal kantonie są inne.

Większą swobodę mają nauczyciele w Holandji, w państwach Skandynawskich i Anglji. W Holandji ustawa rządowa wskazuje tylko przedmioty konieczne w szkole początkowej, oraz inne dopuszczalne; zaliczając do pierwszych: naukę języka ojczystego, rachunków, historji i gieografji ojczystej, przyrodoznawstwa, śpiewu, rysunku, gimnastyki i robót kobiecych; do drugich zaś: języki obce (francuski, niemiecki, angielski) historję powszechną, matematykę, „ozdobne roboty kobiece", rolnictwo i ogrodnictwo. O ostatecznym wyborze przedmiotów nauki w danej szkole rozstrzyga rada gminna i zawiadamia o uchwale swej delegata państwowego. Ustalenie planów nauko-

wych, wybór podręczników i podział szkoły na klasy należy do nauczyciela głównego, jeśli zaś w jakim wypadku konieczną i pożądaną jest jednolitość systemu w całym okręgu, zbiera się konferencja wszystkich kierowników szkół początkowych. Uchwały nauczycieli wymagają zatwierdzenia burmistrza i magistratu, oraz urzędnika okręgowego nadzoru szkolnego. Widzimy tu więc obok znacznej swobody nauczycieli wpływ społeczeństwa w osobie gminy i samorządu miejskiego na sprawy szkolnictwa początkowego. W takich razach pomiędzy szkołą a społeczeństwem niema takiego rozdźwięku, jak tam, gdzie o wszystkich szczegółach planu i programu rozstrzygają władze centralne; rodzice bowiem jako członkowie gminy mają swój głos co do programu szkoły, a nauczyciele nie skrępowani zbyt drobiazgową instrukcją, mają ciągłą pobudkę do pracy nad doskonaleniem metod nauczania.

Podobny porządek istnieje w Danji, gdzie plan naukowy ustala zwierzchność gminna na wniosek rady szkolnej miejscowej, a władza szkolna okręgowa go zatwierdza. Plany naukowe można zmieniać każdej chwili, co lat dziesięć zaś obowiązkową jest ich rewizja. Przed ustanowieniem każdej zmiany komisja szkolna musi wysłuchać opinji nauczycieli szkół miejskich i wiejskich, którzy tym sposobem na treść planów nauki mają wpływ stanowczy.

W Norwegji plan naukowy opracowuje poprostu zarząd szkoły, a władza wyższa musi go tylko zatwierdzić. Podobnież w Anglji programy szczegółowe opracowują nauczyciele, a inspektor zatwierdza je tylko

W przeciwieństwie do tego w Austrji „Plany naukowe dla szkół ludowych pospolitych i wszystko, co dotyczy wewnętrznego ich porządku, ustanawia minister wyznań i oświaty po wysłuchaniu lub na podstawie wniosków krajowych władz szkolnych". Wybór pomiędzy książkami do nauki i książkami do czytania, uznanemi za przyjęte, czyni władza szkolna krajowa, po wysłuchaniu okręgowej konferencji nauczycieli". Też same przepisy stosują się i do szkół prywatnych, na których otwarcie wydaje też

pozwolenie rada szkolna krajowa. Zgodnie z tym w Galicji plany naukowe układa rada szkolna galicyjska, lecz nie wprowadza ich w życie bez zatwierdzenia ministerjum, które nadto ma prawo wydawać rozporządzenia, obowiązujące w całym państwie, a tym samym ograniczające samodzielność krajowych władz szkolnych. Pierwiastkowo rozporządzenia ministerjalne były rzadkie i dotyczyły ogólnych tylko zarysów planu, szczegóły pozostawiano miejscowym władzom szkolnym, a nawet konferencjom nauczycielskim; w szkolnictwie więc austrjackim panowała decentralizacja. Od roku jednak 1885 system się przechylił w stronę przeciwną i dziś władze centralne stanowią o wszystkim, w Galicji zaś ta centralizacja jest jeszcze ściślej przeprowadzona, niż w innych krajach pod berłem austrjackim; tam rada szkolna krajowa nietylko pilnuje dokładnego wykonania uchwał ministerjum, lecz i sama wydaje rozporządzenia, krępujące na każdym kroku swobodę działania nauczycieli.

Przytoczymy tu kilka najbardziej charakterystycznych rozporządzeń z roku 1893, gdy opracowano nowe plany naukowe dla szkół początkowych. Wprawdzie instrukcja ta rozróżnia dwa typy tych szkół: wiejskie i miejskie, lecz żąda, aby ten sam program był stosowany we wszystkich szkołach danego typu. Rada szkolna przepisuje też podręczniki, które mają być używane w szkołach początkowych, a wszelka zmiana w tym względzie jest możliwa tylko za jej zezwoleniem. Oddzielna instrukcja pedagogiczno dydaktyczna daje wskazówki co do wykładu poszczególnych przedmiotów. I tak: co do nauki języka niemieckiego instrukcja zaznacza, że „układ przepisanej książki wskazuje zarazem i metodę postępowania. *Nie wolno też w niczym od układu tych książek odstępować*, lecz należy każdą lekcję stosownie do jej przeznaczenia opracować”. Podobnież w nauce rachunków, historji, przyrodoznawstwa, nie wolno nauczycielowi zmieniać porządku książki, w elementarzu nie wolno zmieniać porządku liter, przy fizyce nie wolno wykonywać innych doświadczeń prócz tych, któ-

re podręcznik podaje. Co zaś do klas niższych, w których cała nauka opiera się na książce do czytania, instrukcja mówi wyraźnie: „ustępy treści gieograficznej, historycznej i przyrodniczej *opracowywać należy kolejno tak, jak w książce po sobie następują*, tak są bowiem uszykowane, jak tego prawidłowy tok nauki i istota rzeczy wymaga. *Nie wolno też treści ustępów rozszerzać i uzupełniać*, lecz należy ją tylko objaśniać, dla łatwiejszego zrozumienia uzmysławiać i do celów w planie naukowym i w zadaniu szkoły ludowej wskazanych należycie wyzyskiwać".

Tak daleko nie idą nawet ustawy, obowiązujące w Prusach, pomimo centralizacji tamtejszego szkolnictwa elementarnego. Inne postanowienia dotyczą wymiaru godzin t. j. oznaczają ilość czasu, który należy poświęcić na każdy przedmiot, a także kar i nagród w szkole. Pierwsze mają związek bezpośredni z programem nauki, drugie wkraczają już w dziedzinę wychowania, te ostatnie mają głównie na celu zapobiec nadużyciom ze strony nauczycieli; stąd po większej cześci mieszczą zakazy lub ograniczenia dotyczące kar cielesnych, czasem zaś zawierają ogólniki pedagogiczne np. ustawa szwedzka mówi: „udzielając nagan lub karząc dzieci, powinien nauczyciel uwzględnić wiek i temperament ucznia, a kary wykonywać ze spokojnym umiarkowaniem i pełną miłości powagą".Pewne zasady pedagogiczne przewodniczyły niezawodnie prawodawcom, ale sprawa wychowania w szkole to sprawa stosunku osobistego nauczyciela do ucznia, a ten się nie da ująć ściśle w paragrafy prawa. Zarówno więc tu, jak przy określeniu programów szkolnych, należałoby dążyć przedewszystkim do zwiększenia zastępu prawdziwie wykształconych nauczycieli, a wówczas wskazówki szczegółowe będą dla nich całkiem zbyteczne.

Dla podniesienia szkolnictwa większe od wszystkich przepisów mają znaczenie usiłowania, skierowane ku zaopatrzeniu szkół w niezbędne środki naukowe. Do tych

należą przedewszystkim: zbiory okazów i muzea szkolne, umożliwiające prowadzenie nauki według zasad metody poglądowej, która nakazuje wyrabiać jasne wyobrażenia o rzeczach nie pośrednio za pomocą opisów lecz bezpośrednio przez okazywanie samych przedmiotów lub ich obrazów, a co więcej ułatwiać zrozumienie przedmiotów dalszych i pojęć abstrakcyjnych zapomocą rozmaitych środków unaoczniających t. j. symbolów, działających na zmysły. Z tego powodu wszystkie ustawy szkolne wymagają, aby szkoły ludowe były zaopatrzone w odpowiednie przybory naukowe, których dostarczeniem zajmują się często władze szkolne centralne lub miejscowe. Według ustawy austrjackiej, obowiązującej także dla Galicji, każda szkoła elementarna winna posiadać: a) przyrządy potrzebne do udzielania nauki czytania na podstawie pisania, b) liczydło lub inny przyrząd do uzmysłowienia rachunków, c) obrazki do nauki poglądowej, d) globus większych lub mniejszych rozmiarów, e) planigloby, mapę ścienną kraju ojczystego i monarchji austrjacko-węgierskiej, tudzież mapę Europy i ziemi świętej, f) wzory do pisania i rysunków, g) zbiór okazów do historji naturalnej kraju ojczystego i najważniejsze przyrządy do nauki fizyki, h) modele miar metrycznych, tudzież modele narzędzi rolniczych i rękodzielniczych, i) przyrządy potrzebne do nauki śpiewu. Dostarczaniem tych wszystkich środków do szkół zajmuje się w Galicji rada szkolna krajowa, która nadto udziela szkołom subwencji na zakupienie przyrządów do nauki zręczności czyli slöjdu.

Szersze znaczenie mają muzea, czyli stałe wystawy szkolne, urządzane bądź na koszt państwa, bądź ze środków prywatnych przez instytucje i stowarzyszenia pedagogiczne. Muzea te, o których profesor Buzek krótką tylko daje wzmiankę, podwójne mają zadanie: przez zbiór najlepszych środków poglądowych i urządzeń szkolnych zaznajomić z niemi nauczycieli i kierowników szkół, a niekiedy i szerszą publiczność, zwiedzającą wystawę; a jednocześnie przyjść w pomoc szko-

łom i nauczycielom przez wypożyczanie okazów, niezbędnych do lekcji; taką wypożyczalnią jest np. *Pestalozianum* w Zurychu (istnieje od r. 1875), które nawet wysyła niektóre okazy na prowincję; członkowie jego, opłacający bardzo małą składkę, mogą nadto korzystać z bogatej czytelni i bibljoteki pedagogicznej, około niego skupiają się ludzie, pracujący nad historją pedagogiki i statystyką szkolną—słowem jest to ognisko ciągłej pracy nad postępem pedagogiki, a zwłaszcza szkolnictwa początkowego.

Według broszury Lüthiego, wydanej w r 1903 na jubileusz innego muzeum szwajcarskiego — w Bernie, która sprawę tę omawia obszerniej niż dzieło prof. Buzka, na świecie istnieje (po za granicami ziem polskich) 40 muzeów pedagogicznych, a mianowicie w Europie: Belgja posiada muzeum narodowe szkolne w Brukseli (zał. 1880 r.) Danja —muzeum szkolne w Kopenhadze; cesarstwo niemieckie 12 muzeów, w tej liczbie 2 w Berlinie (Deutsches Schulmuseum i Städtisches Schulmuseum) jedno w Brunświku, jedno t. zw. Cassianeum w Donauwörth, jedno jako oddział pedagogiczny przy bibljotece miejskiej w Hamburgu, muzeum szkolne w Hanowerze, muzeum szkolne w Hildesheim, muzeum szkolne turyngskie w Jenie, muzeum szkolne w Kassel, muzeum szkolne w Kiel w Szlezwiku, centralna bibljoteka pedagogiczna imienia Komeńskiego w Lipsku; wystawa środków naukowych urządzona przez stowarzyszenie nauczycieli w Magdeburgu, stała wystawa srodków naukowych i urządzeń szkolnych w Monachjum; Francja ma ogromne muzeum w Paryżu, założone w roku 1879 pod nazwą Musée pedagogique et bibliothèque centrale de l'enseignement primaire. Anglja już w roku 1857 urządziła na koszt państwa wzorowe muzeum szkolne w Londynie (South Kansington Museum, Educational division), istnieje nadto bibljoteka i muzeum szkolne irlandzkie w Dublinie. We Włoszech jest muzeum pedagogiczne w Rzymie, w Holandji dwa: w Amsterdamie i Roterdamie, w Austrji (nie licząc Galicji) 5 stałych wystaw pedagogicz-

nych: w Wiedniu, w Peszcie, w Insbruku, w Grazu i Bozen, Portugalja posiada muzeum szkolne w Lizbonie, Szwecja bibljotekę pedagogiczną w Sztokholmie, Szwajcarja 5 muzeów: w Zurichu, Bernie, Fryburgu, Lozannie, Neufchâtel i Lucernie, Hiszpanja ma muzeum pedagogiczne w Madrycie.

Z muzeów poza granicami Europy wymieniają muzeum szkolne istniejące od roku 1868 w Stanach Zjednoczonych w Waszyngtonie, a także w Brazylji w Rio-Janeiro, w Kanadzie w Toronto, w Japonji w Tokio, wreszcie w Australji w Melbourne. Pedagodzy polscy w Galicji dopiero w r. 1903 założyli muzeum szkolne we Lwowie, które powstało dzięki połączonym staraniom Towarzystwa pedagogicznego i Towarzystwa nauczycieli szkół wyższych. Mamy nadzieję, że wkrótce i Warszawa po dobrym zorganizowaniu szkół polskich początkowych i średnich zakrzątnie się około założenia tej niezbędnej i ważnej instytucji; cenne zbiory Blocha przy ulicy Składowej można uważać za początek w tym dziele.

Dla skuteczności nauki jednak nie wystarczą same okazy poglądowe, pokazywane w klasach, nieraz więcej nauczyć można, wyprowadzając uczniów poza mury szkoły na wycieczki; stąd plany naukowe nowoczesne polecają wszędzie prawie odbywanie wycieczek, a nawet gdzieniegdzie np. w Turyngji i dłuższych podróży szkolnych, trwających od trzech dni do trzech tygodni. Zarządy kolejowe zniżają zwykle wówczas opłatę dla uczniów i nauczycieli, w Galicji zniżka ta wynosi 50°/₀.

Innym środkiem koniecznym dla zapewnienia skuteczności nauce są bibljoteki szkolne, dostarczające uczniom odpowiednich książek do czytania jako rozrywki w czasie wolnym i uzupełnienia nauki. Bibljoteki takie istnieją już w wielu krajach bądź obowiązkowo na mocy rozporządzenia władz szkolnych, bądź z inicjatywy prywatnej. Przytaczamy tu za prof. Buzkiem kilka ciekawych danych statystycznych. W Anglji, jakkolwiek ustawa dla szkół początkowych, nie wkłada na nie obowiązku zakładania bi-

bljotek, w r. 1902 istniały one przy 8504 szkołach. W Niemczech także nie ma stałego przepisu: w jednych państwach bibljoteki te istnieją, w innych wcale ich niema, rząd jednak pruski daje duże zasiłki na zakładanie bibljotek przy szkołach, a czyni to nietyle w celach oświatowych co politycznych, zakładając najchętniej bibljoteki w miejscowościach z ludnością polską lub duńską, aby ją zgiermanizować, za pośrednictwem książek niemieckich. Naturalnie, że na wybór książek do tych bibljotek żywioły urzędowe mają wpływ przeważny, ogłaszając corocznie spisy książek przez siebie polecanych; szkoła nie może kupować ani nawet przyjmować w darze żadnej innej książki bez osobnego pozwolenia miejscowej władzy szkolnej. Władza ta zasięga zresztą w niektórych miastach rdzennie niemieckich np. w Hamburgu, w Monachjum rady komitetów, złożonych z nauczycieli, którzy przy ocenie literatury dla młodzieży kierują się wyłącznie względami pedagogicznemi; w prowincjach jednak o ludności mieszanej zazwyczaj polityka bierze górę nad pedagogją. Według praw obowiązujących, bibljoteki powinna posiadać każda szkoła w niektórych kantonach Szwajcarji, a także we Francji, Szwecji i Rosji Różne są jednak przepisy co do wyboru książek do tych bibljotek.

Gdy w państwach skandynawskich zależy on w zupełności od szkoły, która bibljotekę utrzymuje, we Francji centralne muzeum pedagogiczne wydaje katalogi wzorowe dla bibljotek szkolnych, a kierownik szkoły może zakupywać jedynie książki, objęte tym katalogiem; żadnej innej książki nie można kupić ani przyjąć bez pozwolenia inspektora akademji.

W Rosji zaś te same przepisy dotyczyły książek w bibljotekach szkolnych, co i podręczników naukowych t. j. dopuszczalne były tylko dzieła, zatwierdzone przez ministerjum oświaty, okrąg naukowy, a przy szkołach cerkiewnych parafjalnych przez najświętszy synod. W Austrji bibljoteki dla uczniów i nauczycieli należą według regulaminu szkolnego do tych niezbędnych środków naukowych,

„które każda szkoła ludowa posiadać powinna". Niemniej w praktyce brakuje ich przy wielu szkołach. W roku 1900 w Galicji, na 3956 szkół publicznych, 1689 posiadało bibljoteki dla dzieci, a 2058 dla nauczycieli. W Austrji wyborem książek do bibljoteki zajmuje się odpowiedzialny kierownik szkoły, który powinien każdą książkę przed jej wciągnięciem do katalogu odczytać i stwierdzić znajomość jej treści własnoręcznym podpisem. Wzbronione są tylko książki, w których treści lub formie zawierają się rzeczy „sprzeczne z uczuciami przywiązania do Najdostojniejszej dynastji, z uczuciami patrjotycznemi lub z uszanowaniem dla ustaw i urządzeń ojczystych". Nad wykonaniem tego rozporządzenia czuwać miały komisje, przekładające swą opinję radzie szkolnej okręgowej, która może nakazać usunięcie pewnych książek z bibljotek szkolnych. Działania jednak w kierunku przeciwnym t. j. polecania niektórych wydawnictw przez władze centralne ustawa austrjacka nie wymaga.

W Galicji obowiązują co do bibljotek wogólności też same przepisy, co w całej Austrji lecz z pewnemi różnicami, które wprowadziła rada szkolna krajowa, a mianowicie:

1) Zakupnem książek do bibljotek zajmują się nie kierownicy szkół, lecz wydział wykonawczy rady szkolnej okręgowej.

2) Zarząd szkolny nie może przyjmować w darze do bibljoteki dla dzieci lub nauczycieli żadnych książek, których kompetentna władza szkolna nie uznała za właściwe.

3) Rada szkolna krajowa ogłasza spisy książek, zaleconych do bibljotek dla młodzieży, a nadto wydaje rozporządzenia, wzbraniające niektórych dziełek w bibljotekach szkolnych.

Prócz muzeów pedagogicznych i bibljotek szkolnych, które stanowią pomoc przy wszelkim nauczaniu, istnieją urządzenia, mające na celu ułatwienie lub umożliwienie nauki poszczególnych przedmiotów, np. do prowadzenia nauki

ogrodnictwa niezbędny jest ogród szkolny, do gimnastyki konieczne sale lub boiska, do chemji, fizyki — laboratorja i t. p. Nie mogąc tu się wdawać w powtarzanie za prof. Buzkiem wszystkich ciekawych szczegółów, dotyczących tych urządzeń, przytaczamy tylko kilka cyfr statystycznych dość wymownych same przez się.

(D. n.).

Aniela Szycówna.

Religja w szkole.

W dobie obecnej, w dobie gieneralnego ataku postępu na wszystkie niemal w zaśniedziałości i bezwładzie grzęznące instytucje społeczne, szkoła, ta szczególniej nie już zaniedbana, lecz z rozmysłu zacofana i uwsteczniona ostoja starego życia, wystawiona jest najbardziej może na natarcie nowych idei, prądów i myśli. Zdawałoby się, że dziedzina pedagogji jest stokroć bardziej beznamiętną i nierównie mniej posiadającą styczności bezpośredniej z interesami grup i grupek, a z tego powodu daleko łatwiej ulegającą wymaganiom zdrowego i logicznego postępu, aniżeli zwykły, rozogniony życiowy teren walk społecznych. Niestety jednak, jeżeli największe wysiłki i nieprzeliczone cierpienia zaledwie o jeden krok są zdolne nieraz pchnąć ludzkość ku lepszemu jutru, jeżeli najszczytniejsze porywy i najgórniejsze marzenia idą w niwecz wobec surowej rzeczywistości „stawania się” dziejów społeczeństw ludzkich, to szkoła i pedagogja szkolna nie zachowują się ani trochę mniej opornie i, o ile chodzi o postęp, słusznie nazwane być mogą terenem prac syzyfowych.

Nie napróżno jest szkoła uznanym i stwierdzonym środkiem utrzymania i zachowania pożądanego przez pew-

ne sfery stanu rzeczy w dziedzinie społecznej. Kto posiada w swym ręku szkolnictwo krajowe, ten pilnie czuwa, by działało ono sprawnie i skutecznie na jego korzyść, przedewszystkim zaś na szkodę jego przeciwników, choćby cel ten był osiągany wbrew wszelkiej pedagogji a nawet etyce. Po za tym przestrzeganiem w szkole swych interesów przez sfery dzierżące władzę, lub wpływy, występuje w dziedzinie szkolnictwa inny czynnik pospolity w życiu społecznym, lecz tu tymbardziej wszechwładny, że zazwyczaj nietylko nie napotyka opozycji i walki ze strony narastających żywiołów postępu, jak to się dzieje pospolicie w życiu społecznym, ale milczącą lub głośną pochwałę i uznanie sfer miarodajnych. Czynnik ten, to bezwład, rutyna, tradycja i nawyknienie, uzbrojone w całe arsenały dowodów, przemawiających za wyłączną racjonalnością i nieodzownością od wieków stosowanych środków i czynników pedagogicznych.

Szkolnictwo każdego kraju, naszego zaś może bardziej niż innych, pozostaje zawsze we władzy tych dwu czynników: interesu i bezwładu Uzasadniać istotności pierwszego nie potrzeba. Jeżeli zaś wspomnimy wielki problemat klasycyzmu w szkole, problemat, który życiowo dotąd ostatecznie rozwiązany nie został, a teoretycznie długo jeszcze i wymownie bronionym i uzasadnianym będzie przez najpoważniejszych pedagogów, jako czynnik pedagogiczny nie do zastąpienia, to zrozumiemy znaczenie bezwładu i tradycji w szkolnictwie.

A skoro wspomnimy wysiłki podjęte w zakresie walki z klasycyzmem i zdamy sobie sprawę, że niemniejszy opór okazują postępowi wszystkie inne zagadnienia analogiczne w pedagogji, to wnet uprzytomni się nam ów syzyfowy kamień wiecznie toczony w górę przez niezmordowane dłonie postępu i wiecznie ciężkim brzemieniem znów przywalający umysłowość pokoleń spółczesnych.

I.

Jednym z najjaskrawszych dowodów bezwładu i rutyny panujących wszechwładnie w pedagogji szkolnej jest fakt, że urobiwszy sobie z dawien dawna pewne dyscypliny pedagogiczne i stwierdziwszy doświadczalnie ich wartość teoretyczną oderwaną, pedagogja szkolna nietylko z biegiem czasu nie uznaje potrzeby, lecz odrzuca z oburzeniem wszelki pomysł opracowania dyscyplin innych, nowszych i żywszych, równie jeśli nie stokroć więcej sprawnych pedagogicznie i przeznaczonych do zastąpienia w zupełności dyscyplin dawnych, wielce zresztą szacownych, lecz przeżytych i żadnego związku bezpośredniego ze spółczesnością nie mających. Zaledwie z trudem i wysiłkiem przyjęła pedagogja szkolna, jako dyscyplinę pożyteczną i nieodzowną wykład przyrodoznawstwa, a ostatniemi czasy kapitulować poczęła przed koniecznością wprowadzenia jeszcze innych umiejętności, ale względnie daleko łatwiej przyszło jej zgodzić się na rzeczy nowe, aniżeli usunąć porosły mchem tradycji materjał pedagogiczny stary. Klasyczny przykład takiego uświęconego wiekami balastu pedagogicznego stanowi klasycyzm, mocą którego młodzież nasza wciąż wychowuje się nibyto w atmosferze świata greko-rzymskiego, w istocie zaś w atmosferze pofałszowanej na wszelki sposób rzekomo odpowiednio do nowych potrzeb, a jednak sprawiajacej tyle, że wychodzący z niej młodzieńcy niewiele wiedzą, jak się poruszać w świecie dzisiejszym. Inny niemniej jaskrawy przykład przedstawia wykład religji i przywiązanie doń wykładu moralności, mocą czego, jak się ktoś wyraził, młodzież nasza uczy się etyki beduinów arabskich z czasów przedchrześcijańskich, ich obyczajów i zwyczajów, wierzeń i błędów, a natomiast niema pojęcia, ani o etyce spółczesnej, ani o dziejach kultury własnego narodu. Tymczasem od kultury i moralności świata greko-rzymskiego i świata beduinów arabskich dzieli nas XIX

wieków, w tym kilka ostatnich wieków wytężonej pracy kulturalnej i umysłowej społeczeństw spółczesnych. Beduin i greko-rzymianin wprowadzeni do naszego spółczesnego środowiska społecznego, okazaliby się w nim barbarzyńcami, ani trochę nie przewyższającemi wszelakich ludzi egzotycznych spółczesnych i trzebaby ich było prowadzić na pasku w labiryncie naszych stosunków, zwyczajów i urządzeń społecznych. A my tymczasem, z uporem godnym lepszej sprawy, wysilamy się za pomocą wykładów klasycyzmu i t. zw. religji urobić naszą młodzież na „dziki ideał" owych barbarzyńców, i co najdziwniejsza—oburzamy się, że się to nam nie udaje. Nie udaje się zaś poprostu wskutek tego, że życie jest zawsze potężniejszą i lepszą szkołą, aniżeli szablony pedagogiczne i wylęgarnie, przeznaczone dla określonych z góry celów.

Żywe ludy cywilizowane XX-go wieku posiadają w swej przeszłości, tradycji i twórczości kulturalnej tak obszerny, cenny i coraz się rozrastający materjał pedagogiczny, że może on iść śmiało pod względem teoretycznym w porównanie zwycięskie z klasycyzmem, praktycznie zaś nierównie go przewyższa. Wszystkie narody kulturalne spółczesne tworzą nadto siluemi dziejowemi i cywilizacyjnemi węzłami powiązaną rodzinę, a wspólne ich doświadczenie rodzime zawiera nierównie większy *wspólny* skarbiec pedagogiczny, aniżeli puścizna doświadczeń pierwotnych ludów dziecięcych zarania cywilizacji Europejskiej. Skarbiec ten winien być wyzyskany i opracowany dla celów pedagogji nowożytnej i on to dopiero stać się może właściwym narzędziem wychowania nowego, spółczesnego człowieka i obywatela. Jakkolwiek rutyna pedagogiczna i bezwład, potęgowane przez fałszywe racje stanu każą pedagogom zamykać oczy na najcenniejsze skarby pedagogiczne, skarby te wchodzą jednak coraz i nieznacznie w atmosferę szkolną. Pedagogja konserwatyzmu i zastoju, od dłuższego już czasu stała się terenem pracy niezmordowanej pjonierów nowego wychowania. Myśli ludów spółczesnych zbyt daleko wybiegły

naprzód od tradycji hodowanych w szkołach, a dusze ich pod wpływem nurtujących je walk i żądz, śmiertelnych niepokojów i pełnych bezgranicznego poświęcenia wiar w lepsze świetlane jutro uległy zbyt wielkiemu przeobrażeniu, aby ostać się mogły chińskie młynki modlitewne, któremi czyśce szkolne wciąż chcą jeszcze uzacniać dusze ludzkie.

I oto z jednej strony przeobrażona dusza ludów wie i czuje, że to przeobrażenie się jej iść musi dalej i że w nim jest przyszłość. I wie ona, że wyprowadzenie młodzieży z egipskiej niewoli mgieł dawnego myślenia i moralności oraz upiornych snów dawno minionych na jasne rodzone szlaki świeżo przebywanego przeobrażania się jest najpierwszym dalszego stawania się warunkiem. A z drugiej strony występują niespodzianie i nagle w pomroczonym a cichym świecie pedagogicznej alchemji dusz jakieś siły żywiołowe potężne a opozycyjne, przed któremi ku żałości i oburzeniu wajdelotów, w gruzy idą leśne ukryte przed światłem dzisiejszego słońca kontyny, a bledną i gasną dyscypliny ogłoszone za wiekuiste znicze pedagogji — przeżytej.

II.

Z dwuch stron dwa rodzaje sił wyrusza dziś u nas do ataku na gmach dotychczasowej pedagogji szkolnej: z dołu i z góry.

Dziwne i niezwykłe są te siły działające z dołu, ta nawpół w dziecięctwie jeszcze trwająca, a przecie w ogniu społecznego cierpienia, krzywdy, fałszu i ucisku przedwcześnie dojrzała młodzież. Dokonawszy niesłychanego, a historycznego czynu, którym ze względu na swe pośrednie czy bezpośrednie wyniki był strajk szkolny, zdobyła ona sobie niewątpliwie prawo obywatelstwa i głosu w sprawach własnego rozwoju i wychowania. Młodzież zwłaszcza klas starszych, wbrew twierdzeniom rutynowanych pedagogów, głoszących „pedagogję zaufania” a pozatym

nietykalność władzy prawodawczej stanu nauczycielskiego, nie może być odtąd a zapewne siłą konieczności nie będzie też traktowana jako bierny i posłuszny materjał do „urabiania podług zasad pedagogji” zwłaszcza takiej, jaka w każdym poszczególnym wypadku wyda się najodpowiedniejszą. Zresztą wszak uznanie takiego faktu i otwarte zgodzenie się nań byłoby teraz tylko zaprzestaniem uporczywego zamykania oczu na rzeczywistość. Od szeregu już lat „plastyczny materjał” młodych dusz w szkole Apuchtinowskiej i rusyfikacyjnej okazywał się niestety tak niesłychanie mało podatnym, iż cała jego plastyczność wyrażała się w łatwości z jaką materjał ten szkołę opuszczał, lub za różną „nieplastyczność” wyrzucanym bywał. Od szeregu lat starsza i żywsza młodzież szkolna traktuje szkołę jako „malum necessarium” i szuka po za nią wszelkiego rodzaju sposobów zadośćuczynienia swej żądzy wiedzy, nasycenia swych indywidualnych upodobań. Od szeregu lat wreszcie legjony młodzieży tak lub owak opuszczającej szkoły publiczne dowodzą, że nieukończenie szkół publicznych nie jest jeszcze klęską ani narodową, ani indywidualną, ani społeczną i wielka ilość takich młodzieńców wyrosła na cenniejszych pracowników, aniżeli ich patentowani towarzysze.

Rewolucja młodzieży względem szkoły, jej atmosfery, jej ducha, jej fundamentów naukowych, etycznych i kulturalnych trwa nie od dziś i nie od początku szkolnego strajku, trwa już długie lata. Pospolitym jest „złudzenie narodowe”, że rewolucja ta ustanie z chwilą spolszczenia szkoły i że jedynie rusyfikacyjny charakter szkoły rządowej ją wywołał. Niestety szkoła spółczesna, czy to rosyjska i rusyfikacyjna, czy to polska posiada takie braki, pełną jest takich sprzeczności, że rewolucja ta ustać nie może.

A dopóki trwać będzie taki stan rzeczy, że młodzież szkolna będzie szukała nauki, wiedzy i wychowania poza szkołą, dopóki ze szkołą wiązać ją będzie li tylko formalność spędzenia pewnej liczby godzin na mniej więcej nu-

dnych lekcjach w jej murach, dopóty szkoła, czy to polska, czy rosyjska, będzie złą. Szkoła dobra powinna ciągnąć młodzież ku sobie, nie perspektywą patentu i karjery, lecz samą swą istotą. Szkoła dobra powinna być dla młodzieży miejscem rozwiązania wszystkich dręczących ją pytań, wszystkich zajmujących ją zagadnień, powinna uwzględniać i kultywować wymagania spółczesnego życia społecznego, gdyż tu jest najżywszy interes młodzieży, żądnej kultury i wiedzy. Nie w formalny, urzędowy i paragrafowy sposób winna szkoła pozostawać w nieustannym czuciu i spółżyciu duchowym z młodzieżą ale w sposób prosty, powszedni, życiowy i naturalny istnieć i działać powinna dla dzieci, a nie dla celów jakiejś polityki lub użyteczności.

Szkoła, która to urzeczywistni, która wykorzeni ze siebie wszystko, co jest rozdźwiękiem pomiędzy nią a młodzieżą, która za swój fundament weźmie zobopólną harmonję, jako najpierwszą zasadę pedagogiczną, zostanie dopiero szkołą i zakończy rewolucję dziecinną.

Obok przedstawionego powyżej rewolucyjnego względem szkoły stosunku młodzieży, występuje atak rewolucyjny w tym samym kierunku „z góry”. Nie należy oczywiście przypuszczać że owo „z góry” oznacza decydujące władze szkolne. W takim razie byłby to nie atak, lecz czyn. Atak ma na celu właśnie owe władze szkolne, a pochodząc od czystej teorji pedagogicznej, oraz praktyki szkolnej postępowych nauczycieli, skierowany jest przeciwko tym samym brakom, które tworzą rozdźwięk pomiędzy szkołą a młodzieżą. Atak ten rozwiniętym już jest szeroko na zachodzie i znalazł silny odźwięk w Rosji pod wpływem dokonywającej się rewolucji.

Podczas kiedy my urządzamy jedyne w swoim rodzaju widowisko strajku szkolnego i wbrew złorzeczeniom, jękom i krakaniom za i przedkordonowych swojskich i obcych augurów osiągamy dopiero najelementarniejszą podstawę narodowego wychowania: szkolnictwo z językiem ojczystym, na szerokim zachodzie trwa uporczywa i mo-

zolna praca nad wspomnianym wyżej obmyślaniem nowych dyscyplin wychowawczych, torowaniem dróg nowych, a zwłaszcza nad karczowaniem nieużytku zwanego szkolnictwem początku XX-go wieku.

Kiedy my zdumieni niespodziewaną zdobyczą „narodową", zaczynamy lękliwie i z pewnym uporem manjaków, nie wiedzących o czym sami prawią, bąkać o „dobrej szkole", „polskiej szkole" i tak dalej, gdy tymczasem nasze pensje—sklepiki cnót salonowo-domowych i szkoły męskie „pod Kościuszką", „pod białym Orłem", lub „trójbarwną chorągiewką" na wyścigi zdążają ukuć dobry interes póki żelazo gorące i ani wiedzą o nowinkach zachodnich, tam stwarza się cała literatura, bijąca taranami w zaśniedziało fundamenty obecnej pedagogiki szkolnej.

I oto kiedy my zachwycamy się „naszym" szkolnictwem Chrzanowskich, Sierzputowskich, Rudzkich i Hoenówien, Rosyjski związek nauczycieli szkoły średniej, coprawda liczący wśród swych szeregów około trzystu członków skazanych na deportację, wystawia żądania takich reform w szkolnictwie, że nasze przełożone i przełożeni otwierają z przerażeniem oczy, jakby im proponowano wychowywać ich pupilów tak, aby ku pożytkowi ludzkości utracili prawą połowę mózgu.

Takim żądaniem wspomnianego związku jest mianowicie żądanie usunięcia z programów szkolnych wykładu religji.

Kwestja ta na zachodzie na dobre już weszła na porządek dzienny. W samych Niemczech, jak widać z wykazu w piśmie „Die Sociale Praxis", ukazało się w przeciągu ostatnich 18 miesięcy 26 broszur i wydawnictw wyłącznie poświęconych tej sprawie,

W paru ostatnich numerach pisma „Pädagogische Reform" znana autorka Ellen Key poświęca obszerny artykuł tej sprawie, oświadczając się za zupełnym usunięciem wykładu religji w dotychczasowej postaci z programów szkolnych. W maju roku ubiegłego 273 nauczycieli w Bremie również wypowiedziało się jednogłośnie za znie-

sieniem wykładu religji, a to z powodów następujących. Po pierwsze, mówią Bremeńczycy, musimy uczyć rzeczy, których nie uznajemy za prawdę, po drugie widzimy otchłań dzielącą naukę kościoła od spółczesnego na świat poglądu, który uznajemy.

Należy tu zaznaczyć, że w protestanckich szkołach niemieckich wykład religji pozostaje w rękach nauczycieli świeckich, lecz znajduje się pod kontrolą władz kościelnych. Nauczyciele są też wielokrotnie narażani na szykany i przykrości, o ile nie wywiązują się z zadania nauczania religji tak, jak tego wymaga zwierzchność kościelna. Jeśli w najbardziej wolnomyślnym kościele protestanckim rozdźwięk pomiędzy życiem i wiedzą, a wymaganiami ortodoksji teoretycznie i praktycznie przywodzi do żądania zniesienia przedmiotu, wprowadzającego do wychowania dwulicowość, a do postępowania obłudę i nieszczerość, to prawdopodobnie w większym jeszcze stopniu występują te same czynniki tam, gdzie nauczycielem religji jest sam kościół. Pedagogowie rosyjscy doskonale rozumieją chaos, jaki wzbudzają w głowach uczniów równoległe wykłady duchownych i przyrodników, i zdają sobie sprawę z niesłychanie niepedagogicznego wpływu takiego stanu rzeczy, kiedy o umysłowość uczniów staczają w szkole walkę dwie wrogie sobie i wręcz przeciwne doktryny. Wpływ ujemny potęguje się jeszcze tym, że nauka ortodoksalna krótko święci dni uznania w umysłach młodocianych i szybko kapitulować musi ze swym dogmatyzmem transcedentalnym i nawet uczuciowością natury etycznej przed potęgą rzeczowych dowodzeń nauki, przed rozległością otwieranych przez nią horyzontów i płynącą stąd podnietą moralną. Nauka ortodoksalna ulega ryczałtowemu odrzuceniu przez młodzież, a pomimo to w dalszym ciągu musi być pobierana, gdyż szkoła nietylko niema możności uwolnić od niemiłego i skrytykowanego przedmiotu, lecz najsilniej stać musi na straży propagandy w wykładzie religji i dbać o utrzy-

manie szacunku dla rzeczy, uznanej przez dzieci za pozbawioną wartości naukowej, a w najlepszym razie za przebrzmiałą i niezgodną z prawdą. Do szkoły wkracza przymus i nieszczerość zarówno nauczycieli i przełożonych, jak uczni. Czysta atmosfera pedagogji zatruwa się gwałtem i wstrętem. Jej pierwsze i wytyczne podstawy: miłość, ufność i szczerość zostają znieprawione i odrzucone. W całej pełni zaczynają wywierać wpływy pedagogiczne fakty różnicy zasad i czynów, tworząc natury chwiejne, słabe, kompromisowe. Następuje wreszcie rozdźwięk zupełny pomiędzy uczniem a szkołą. Uczeń zaczyna spoglądać na nią jako na urzędowy czyściec, nie puszczający go na jasne szlaki życia, zaczyna ile możności unikać pozaobowiązkowego zetknięcia ze szkołą i szukać dróg jasnych, szczerych, prostych. A w tym samym czasie wytycznemi zasadami pedagogiki szkolnej stają się przymus i kara i rodzą nienawiść i opór.

Wykład religji jest niestety i u nas pierwoźródłem przeobrażenia się pedagogji szkolnej w system karny, miłości w surowość, szczerości w obłudę, a zaufania w stosunek otwarcie, lub kryjomo wrogi pomiędzy uczniami a szkołą.

Sprzeczność tego wykładu z wytycznemi wykładów innych, a zwłaszcza przyrodoznawstwa wcześnie budzi w młodzieży sceptycyzm, a obowiązkowość spotykanych ze sceptycyzmem wykładów i przymus do praktyk, które utraciły swój urok (spowiedź obowiązkowa), stają się źródłem wrogiego stosunku względem szkoły—stosunku, który już dość szeroko ujawnił się w dobie ostatniej. Dwulicowość szkoły, dającej jedną ręką to, co z innej ręki ogłaszane jest za fałsz i odwrotnie, rozszerza sceptycyzm młodzieży na całą naukę szkolną, każe widzieć w niej nie narzędzie czystej oświaty i źródło wiedzy, ale kunsztowny mechanizm do urabiania „plastycznego materjału". Tymczasem młodzież tym plastycznym materjałem być nie chce wskutek prostej świadomości swej własnej godności i wartości. I poczyna się w niej bunt głęboko

zagnieżdżony przeciwko tej samej szkole polskiej, której wywalczenie młodzież ta podług pewnych sfer miała jedynie na celu.

Zrzućmy bielmo z oczu! Młodzież chciała polskiej szkoły, ale szkoły przewodniczki, szkoły szczerej, starszej spółtowarzyszki pracy tej młodzieży nad sobą, nie zaś szkoły—maszyny dla celów użyteczności najrozmaitszego gatunku!

III.

Zapomnijmy teraz o niemieckiej szkole protestanckiej i o szkolnictwie rosyjskim i nawet o ujemnych wpływach wykładu religji na pedagogję szkolną, a zastanówmy się nad tym, jakie zadania i cele posiada, oraz jaką dotąd odgrywa rolę wykład religji katolickiej w szkołach naszych.

Zadanie te i cele są dalsze i bliższe. Słyszę już ludzi mówiących o znaczeniu religji katolickiej w sprawie utrzymania się naszej narodowości i ostania się jej przed giermanizacją, rusyfikacją i t. d. Słyszę też głosy szeroko się rozwodzące, że charakter narodowy polski tak głęboko zrósł się z katolicyzmem, iż ktokolwiek „podniósłby rękę na naszą świętą wiarę", podniósłby tymsamym „dłoń świętokradzką" na naszą odrębność narodową. Jeszcze inni wołają już najwyraźniej, że chcieć znieść wykład religji w szkole, znaczy chcieć uczynić dzieci nasze kosmopolitami i ateuszami, te same dzieci, które „tak pięknie" sam Sienkiewicz zaleca chować „w miłości Boga i Ojczyzny". Niestety głosy te są zbyt liczne i głośne w naszym społeczeństwie, ażeby nawet najzupełniej uzasadnione twierdzenie, że są to głosy ślepców, nieuków i... ludzi małego ducha, mogło je zmusić do milczenia. A tymczasem pomimo, iż religja jest u nas wykładana przez „najbogobojniejszych kapłanów", głoszących się specjalistami „od moralności", dzieci nasze stają się i ateuszami i kosmopolitami, a ogół nasz posiada bardzo nizki stopień umoralnienia. Historja nasza wykazuje natomiast, że katoli-

cyzm nie tak łatwo zrastał się z naszym narodem i nowinkarze zachodni swego czasu bardzo łatwy i szeroki w nim znaleźli posłuch, a nawet była mowa o kościele narodowym. Nowinkarze ci przetrwali do ostatnich czasów i bynajmniej nie wykazali pohopności do wynarodowienia, tak samo zresztą jak jej nie wykazują „ateusze" polscy i nawet polscy kosmopolici.

A wszystko to dzieje się dlatego, że poczucie religijne i poczucie narodowości, jak tego zresztą dowodem na każdym kroku sam kościół katolicki, nie mają z sobą nic wspólnego, i dlatego że poczucie narodowości, jako uczucie „wyssane z mlekiem matki" jest bezgranicznie potężniejsze od poczucia religijnego, którego uczuciowy pierwiastek bądź co bądź wspiera się na rozumowym. Dlatego to ludźmi małego ducha i antypatrjotami są ci, którzy twierdzą, że uchronił nas przed wynarodowieniem katolicyzm, lub którzy szukają wszelkiego rodzaju zbroi i oręża dla tego, co jest najsilniejszą pawężą przyrodzoną indywidualności każdego człowieka — dla narodowości. Jakkolwiek tedy krzyki i wołania wyżej przytoczone nie umilkną wobec dowodów i argumentów naszych, porzućmy przecie wycieczki historyczno-historjozoficzne i zostawmy w spokoju przerażenia nihilistyczne, któremi wielu będzie chciało „politycznie" uzasadnić i obronić nauczanie religijne u nas, a przejdźmy do zakresu szczuplejszego, mianowicie do znaczenia wykładów religji dla ucznia, jako osobnika ludzkiego.

Tu nasuwa się przedewszystkim pytanie najrozleglejszej natury pedagogicznej, pytanie, co ma wykształcić szkoła z dzieci sobie powierzonych. Podług nas ma ona wykształcić *ludzi i obywateli* rozwiniętych umysłowo, posiadających konieczny do życia i dalszego kształcenia się zasób wiadomości i wykazujących możliwie najpełniej cechy charakterystyczne swych indywidualności. Wierzymy, że tacy „ludzie i obywatele" będą, a nawet nie mogą nie być najbardziej pożytecznemi i moralnemi społecznie, najdoskonalej świadomemi narodowo i życiowo. Tu należy zadać sobie pytanie, czy kształcenie dobrych

katolików jest zadaniem szkoły? Spodziewamy się, że „dobrzy" katolicy odpowiedzą na to pytanie niewątpliwie twierdząco. Spytamy się ich jednak, czy wszelkiego rodzaju szkoły dotychczas istniejące, podejmując to zadanie, nie są jednocześnie zmuszone czynić wszystko, co im jego wykonanie uniemożliwia.

W ustępie poprzednim daliśmy na to pytanie odpowiedź wyczerpującą i obecnie stwierdzić musimy, że szkoła nasza nie podejmuje sprawy wyrobu dobrych katolików. Nie podejmuje ona tej sprawy dlatego poprostu, że mogłaby to czynić tylko będąc nawskroś wyznaniową, czyli fałszując wszystką naukę odpowiednio do potrzeb wyznania. Natomiast podejmuje się ona dać wychowanie religijne przez wykład religji, jako przedmiotu równoznacznego z innemi, i przez przestrzeganie religijności. Ale widzieliśmy wyżej również, jak marnym jest rezultat. Uczuciowość religijna wspiera się na pierwiastku umysłowym, a tymczasem, o ile pierwiastek ten zostaje zaszczepiony przez szkołę, soki jego są zabójcze dla młodej płonki uczuciowo religijnej. W rezultacie całe zadanie szkoły w zakresie wychowania religijnego, sprowadza się do suchego i przymusowego zaznajamiania młodzieży z dogmatami katechizmowemi, z legiendami historji bibilijnej, przykrojonemi odpowiednio do celów umoralnienia (!) i podniesienia religijnego, oraz z wyidealizowaną wbrew prawdzie historją kościoła. Gdzieniegdzie wykładane obrzędy kościelne jeszcze bardziej służą ku wysuszeniu i sformalizowaniu procesu szczepienia religijności.

W rezultacie za doskonale religijnego uchodzi młodzieniec, który obok okruchów powyższego — ksiądz katecheta też jest najczęściej wymagającym tylko formalnie, a dla „umocnienia w wierze" wystarcza 10 lekcji wziętych prywatnie—chodzi do końca pobytu w szkole do kościoła i do spowiedzi, bądź wskutek własnej bezwładności, bądź wskutek przymusu. Ten marny i bezduszny rezultat możnaby jeszcze dla świętego spokoju tolerować, gdyby nie burzenie całej pedagogji szkolnej i gdyby nie sprawa nie-

równie ważniejsza, którą wykład religji takim uznaniem, powagą i rezultatem się cieszący nietylko marnuje ale wypacza. Sprawa ta to wykład moralności, w szkołach naszych przywiązany do nauki religji.

Wiadomo powszechnie, że poziom nauczania w naszych seminarjach jest nadzwyczaj nizki: szkoła wyznaniowa i cele wyłącznie wyznaniowe posiadająca, traktować musi czystą naukę i jej wyniki, jako objaw wrogi, a o ile wróg to nazbyt silny, poprostu go przemilczać. Ostatnio ukazanie się sekty mankietników, będącej anormalnym pobrataniem się haseł życiowych nowożytnych i zacofania scholastycznego, stało się aż nazbyt głośnym testimonium paupertatis wykształcenia naszego duchowieństwa. Zbytecznie mówić o tym, że duchowieństwo jest to kasta ludzi wystawiona na najstraszliwsze katusze moralne w walce pomiędzy obowiązkiem stanu, a naturą ludzką, lub też na najkardynalniejszy zatarg i fałszerstwo moralności. I ci to księża mają być nauczycielami moralności naszej młodzieży, źródłem, z którego ma wytryskać moralność warstw wykształconych. Nic dziwnego, że wobec zasadniczej sprzeczności, tkwiącej pomiędzy naturą ludzką, a obowiązkami stanu duchownego, moralność seminaryjna musi szukać dróg i środków godzenia tych sprzeczności. W rezultacie przybiera ona piętno jezuityzmu i faryzeuszostwa, a wychowańcy jej zostając nauczycielami moralności, szerzą zasady w tym samym stylu. Nadto etyka kościelna u nas, jest etyką uciskanych, dążących do zagarnięcia władzy za wszelką cenę. I oto moralność, której nauczają księża, komentujący pismo i katechizmy, staje się moralnością oportunizmu i służalstwa, zuchwałej czelności i giętkiego karjerowiczowstwa. I te cechy występują też szeroko jako rysy charakterystyczne naszego społeczeństwa, cechując najwybitniej taktykę naszej N. D, a potęgowane przez analogiczną do sytuacji kościoła sytuację narodową i klas walczących, odbijają się bardzo silnie nawet w taktyce partji skrajnych, mianowicie ich przywódców.

Oto żywy wykład moralności na lekcji religji: katecheta komentuje miejsce katechizmu, gdzie jest mowa o odwadze głoszenia prawdy i naprowadzania na drogę prawdy. „Jeżeli podwładny twój, mówi, postępuje źle, powinieneś go skarcić i użyć wszelkich sił, aby go na drogę słuszną sprowadzić. Jeżeli źle czyni twój rówieśnik, lub towarzysz pracy, powinieneś to zrobić również, jeśli jesteś z nim dobrze i wiesz, że cię usłucha bez obrazy; w przeciwnym razie starania twoje mogą pójść na marne. Jeżeli ednak widzisz, że źle postępuje twój zwierzchnik, czy przełożony, to oczywiście lepiej jest strofowania go zaniechać, gdyż to nietylko nie odniosłoby pożądanego skutku, ale sprowadziłoby jeszcze na ciebie przykrości, które mogłyby cię pozbawić możności szerzenia prawdy gdzieindziej". Oto nauka Chrystusa w ustach warszawskiego kapłana! Jakież rozległe pole do szerzenia zasad moralności faryzeuszowsko jezuickiej ma każdy katechta w ciągu 8-mio, 9-cio letniego kursu po 2 godziny tygodniowo. I jakże te zasady oportunizmu i służalczego karjerowiczowstwa zapadają nieznacznie i bezwiednie w umysły dzieci narodu udręczonego i poniewieranego, pomimo iż żywią one niechęć i uprzedzenie lub sceptycyzm do mistrzów. A wszak gdybyśmy nawet wzięli najczystszą etykę Chrystusową, etykę samopoświęcenia i samozaparcia się, oraz pokory bezgranicznej i miłości, to jeszcze i ta etyka z przed XIX-tu stuleci, acz ogłoszona i od owego czasu uznawana za boską, pozbawiona jest najzupełniej pierwiastku, który wówczas się w niej zjawić nie mógł, bo mógł stać się owocem jedynie długiego i nieznanego jeszcze wtedy rozwoju — mianowicie pierwiastku społecznego. I powtóre jest to etyka wsparta całkowicie na podstawach transcedentalnych, gdy od owego czasu urósł ogromny i wręcz odmienny fundament socjologiczno-ewolucyjny dla etyki nowej, nie szukającej swego pierwozródła w raju pozażyciowym, lecz niebo ściągającej na ziemię — w przyszłości człowieczeństwa.

Etyka chrześcijańska zło widzi w grzechu, odkupienie w karze. Etyka społeczna złe i grzech widzi tyleż w brakach budowy społecznej, co w niedoskonałości ludzkiej i lekarstwa na nie szuka nie w karze ludzi występnych, ale w szukaniu lepszych form społecznych, umożliwiających poprawę natury ludzkiej. Odkupieniem jest nie pokuta i kara grzeszników, ale litość nad niemi i żal, zmarnowanych żywotów, oraz tym usilniejsze dążenie do usunięcia warunków, złe i grzech umożliwiających.

Etyka chrześcijańska koniec grzechu widzi w przyjściu antychrysta i w sądzie ostatecznym, etyka społeczna upatruje go w doskonaleniu społeczeństwa, a przez nie natury ludzkiej, oraz w ostatecznym idealnym jej przeobrażeniu.

Zważywszy tylko najogólniejsze zarysy różnic powyższych, każdy nieuprzedzony przyjść musi do wniosku, że etyka, której pojęcia, jak to stwierdza socjologja, z biegiem czasu rozwijają się i zmieniają, uległa w ciągu lat dwuch tysięcy znacznemu postępowi.

Tymczasem szkoła, oddająca kształcenie etyczne w ręce nauczyciela religji, nie jest nawet w stanie wpoić w młodzież czystej indywidualnej moralności chrześcijańskiej z przed XIX-tu wieków, gdyż w nauce kościoła wojującego, uległa ona zdumiewającemu wypaczeniu i czysto utylitarnym —lecz nie utylitarjanistycznym — sekciarskim wykoszlawieniom i naleciałościom. Tak zreformowana etyka religijna katolicka u nas, powtarzamy, staje się jednym ze źródeł deprawacji moralnej tego społeczeństwa, które ta religja miała uratować od zaguby wynarodowienia!

IV.

Tak tedy szkolna nauka religji chybia swego celu trojako: 1) niweczy możliwość pedagogicznego oddziaływania szkoły na młodzież na podstawie szczerości i zau-

fania, a więc znosi podstawy wychowania w szkole. 2) Szczepi religijność formalnie i powierzchownie, czysto formułkowo, tak że rezultat osiągany nie na miano religijności, lecz jej udawania zasługuje. 3) Szczepi moralność pierwotną, lub karjerowiczowsko - służalczą i faryzeuszowsko - jezuicką, zamiast czystego chrystjanizmu, a zwłaszcza zamiast etyki odpowiadającej duchowi czasu. Oto przyczyny, które wydają się najzupełniej wystarczające po temu, aby syzyfowy kamień wykładu religji, przywalający nasze szkolnictwo stęchłym wiekiem, i u nas podważanym, i wszelkiemi siłami usuwanym być zaczął.

W celu dokładniejszego możliwie uzasadnienia konieczności pedagogicznej wyłączenia nauki religji z planów szkolnych należy raz jeszcze powrócić do celów i zadań szkoły, oraz uprzytomnić sobie, czym jest wychowanie i wykształcenie. Należy też zwrócić uwagę na to, czy, usuwając wykłady religji, a zarazem wywoływane przez nie niedomagania, nie będziemy musieli wypełnić dyscyplinami nowemi luki przez to powstającej.

Najogólniejszy pogląd na metodyczne zadania szkoły, tudzież wychowania i wykształcenia, wogóle jest ten, że szkoła winna przerobić w umyśle dziecka i w jego instynktach cały filogienetyczny przebieg cywilizacji w krótkich zarysach rozwoju ontogienetycznego, a to w celu wydania osobnika stojącego na poziomie cywilizacji i umysłowości spółczesnej.

Pogląd ten może się rozwinąć w trzy główne kierunki. Podług pierwszego w tym odtworzeniu filogienezy cywilizacyjnej w rozwoju osobniczym umysłowym i moralnym należy podawać tylko rzeczy bezwzględnie pewne, fakty niewzruszone, a wychodząc z założenia, że nie mamy możności sprawdzić większej części każdoczesnych przypuszczeń i konstrukcji naukowych, unikać wpajania wszelkiego rodzaju chociażby naukowych dogmatów. Budzące się dopiero do życia umysły należy utrzymać tym sposobem w przekonaniu, że osnową życia jest dążenie do poznania prawdy, że tylko samodzielnie własnym wysił

kiem zdobyta, nie zaś jako dogmat przyjęta prawda jest cenną, że każdy sam winien sobie stwarzać swój świat i że wyniki osiągnięte są niczym wobec ogromu rozwoju oczekującego jeszcze w przyszłości.

Podług drugiego kierunku w nauczaniu i wychowaniu dążyć należy nietylko do wpojenia wiedzy bezwzględnej, ale ponieważ natura jej jest szczupła i sucha, a ożywiają ją dopiero teorje i uogólnienia, będące przejściowemi dogmatami naukowemi każdego czasu, więc należy chować dzieci w duchu każdoczesnych dogmatów. Jeżeli przytym wpojone zostanie przekonanie, że te dogmaty, acz są najwyższym z tego co dotąd osiągnęła ludzkość, są jednak zmienne i z czasem, ze wzrostem doświadczenia mogą ustąpić miejsca innym, jeżeli nadto zważymy, że człowiek przeciętny nie jest powołany do samodzielnego odkrywania prawdy, lecz musi ją skądś wziąć i w nią wierzyć, aby w jej świetle przejść przez życie, to kierunek powyższy wyda się być uzasadnionym.

Trzeci kierunek jest przesadnym utylitarnym rozwinięciem drugiego i ten właśnie kierunek zmieniający się w zależności od charakteru czynników kierujących, niestety niepodzielnie władał dotąd w szkole. Szkoła podług niego istnieje na to, aby wytwarzać ludzi o określonym sposobie myślenia—powolne narzędzie do z góry powziętych celów i widoków. Pedagogji tej chodzić może o wytwarzanie ludzi potulnych i posłusznych, o poglądach na świat narzuconych sztucznie i przemocą dla celów państwowych, partyjnych, wyznaniowych lub eksploatacyjnych. W szkołach obecnych naszych ten kierunek pedagogiczny wyraża się w przejęciu nacisku polityki rządowej przez politykę partyjną i niedość skrystalizowane i zróżnicowane prądy polityczne, a szkoły zawodowe posiadają przedewszystkim charakter służenia interesom kapitalistycznego społeczeństwa i wyzysku nie zaś duszy ludzkiej, oraz rozwojowi narodowemu i ogólnoludzkiemu.

Nie będziemy się długo rozwodzili nad oczywistym faktem zupełnej nietylko nieodpowiedniości i błędności

ostatniego kierunku, ale wprost płynącej zeń krzywdy społecznej. Przechodząc raczej do dwuch pierwszych sądzimy, że aczkolwiek wychowanie bez autorytetów jest może ideałem wolnego człowieka i społeczeństwa, jednak wymaga wzniesienia się społeczeństw, ich cywilizacji i charakteru ludzkiego na takie wyżyny, które dziś zaledwie w niejasnym marzeniu wyobrazić sobie można.

Sądzimy, że umysły potężne i twórcze, jak to zresztą było dotychczas, nigdy nie poddają się i nie poddadzą autorytetom i dogmatom, że zawsze zdołają otrząsnąć wielki chaos doświadczeń i świadomości ludzkich z kitu formułek i cementu teorji, a natomiast wprowadzą weń nowy własny ład i rząd, czyli popchną wiedzę a w niej ludzkość, na nowe dziś nieprzeczuwane może tory. Ale nawet ci ludzie znać muszą ów kit i ów cement, wiedzieć, co już odrzucają, aby nie upatrywać nowego nieba w starych bogach, lecz stwarzać bogi nowe i coraz szczytniejsze — bogi, bez których ludzkość istnieć nie może.

Natomiast człowiek przeciętny, naszym zdaniem, bez dogmatów istnieć nie może tak samo, jak bez nich istnieć nie może ludzkość. Ognistą nicią krwi i ofiary przebiega przez dzieje ludzkości, ów głód dogmatów, uczucie pozabytowości, żądza prawdy. Religje wszystkich czasów były wynalezione tylko poto, aby tę potrzebę gromad ludzkich nasycić, a nasycając utrwalały się przez potoki krwi. Wszystkie uporczywe dociekania naukowe, wszystkie zapasy prometeiczne o prawdę, wszystkie hypotezy i teorje, bez których nauka byłaby kościołem bez boga, są nowemi, już nie z uczucia i fantazji, lecz z doświadczenia i uogólnienia płynącemi zadośćuczynieniami tej samej potrzebie ludzkiej. Skoro zaś te słońca przewodniczą ludzkości w jej rozwoju cywilizacyjnym, winny też niewątpliwie przyświecać w rozwoju umysłowo - moralnym jej dzieci. Inaczej mówiąc, dzieci ludzkie muszą być chowane w duchu czasu, czyli w atmosferze, stwarzanej przez poziom i wyniki nauki, etyki i wiary.

Wykształcenie i wychowanie szkolne musi dać poznać dzieciom dogmaty naukowe, tworzące swiatopogląd spółczesny naukowy i społeczny, dogmaty etyczne, będące dziś wytyczną w życiu społecznym i pojęcia religijne, harmonizujące z duchem czasu.

Pierwsze zadanie tkwi w całej metodyce nauczania spółczesnego i cała budowa wykształcenia szkolnego winna mu czynić zadość; drugie i trzecie było włożone aż dotąd na barki wykładu religji i widzieliśmy, że nietylko nie osiągało celu, ale nawet podrywało zadośćuczynienie zadaniu pierwszemu. Ale usunięcie wykładu religji, wyzwalając szkołę ze zmory dwulicowości i nienaturalnego stosunku do wychowańców, wkłada na nią obowiązek zajęcia się wpojeniem w inny sposób dogmatów etyki i wiary. Podwójne to zadanie zawiera w sobie dwa pierwiastki. Dziecko musi być przyzwyczajone teoretycznie i praktycznie do pewnego trybu postępowania, do pewnych etycznych wnioskowań nieuniknionych, następnie zaś nabyta modła postępowania, winna znaleść ugruntowanie i uzasadnienie teoretyczne. Podobnież w sprawach dotyczących wiary, tego nieodzownego wyczucia czegoś potężnego a niewiadomego będącego po za nami —jakowegoś absolutu, dziecko musi otrzymać w tej mierze niezbędny materjał pojęciowy, który w końcu również musi znaleźć ugruntowanie teoretyczne. (*? Red.*).

Wykonanie tego zadania dopełnia się w szkole: 1) przez samą organizację życia szkolnego, które jest najlepszą szkołą etyki społecznej i indywidualnej i tym lepszą, im bardziej całkowity ustrój szkoły odpowiada celom nie suchego nauczania, lecz wychowania, im bardziej stanowi więc szkoła społeczeństwo w minjaturze, 2) przez teoretyczne rozprawy i pogadanki na tle czy to wypadków z życia szkolnego, czy wydarzeń rzeczywistych lub zmyślonych, a mogących być materjałem pedagogicznym, 3) przez teoretyczne uzasadnienie za pomocą wykładu dziejów moralności. Odpowiednio stosowana praktyka życiowa w szkole, obok zużytkowania całego materjału

filozoficznego, dostarczonego przez nauczanie wszelakich przedmiotów, poparta wykładem historji religji winna zadość czynić nietylko konieczności religijnego uświadomienia młodzieży, ale też wpoić w nią przeświadczenieo znikomości wszystkiego, co ludzkie, wstosunku do absolutu, (*? R.*) które to przeświadczenie staje się potężną i czystą dźwignią w dążeniu ku temuż idealnemu absolutowi.

I.

Już w ciągu pisania artykułu niniejszego, rosyjskie ministerjum oświaty orzekło, iż wykład religji inowierczej, nieprawosławnej w szkołach rządowych jest nieobowiązujący i że przedmiot ten może być wykładany li na żądanie rodziców. Ministerjum stanęło oczywiście w tym rozporządzeniu na takim stanowisku, że państwo daje najzupełniejszą wolność wyznania jednostkom, ale popiera i kultywuje wyłącznie religję państwową. Składa ono z siebie opiekę nad innemi wyznaniami w szkole i wykonywać ją ma o tyle tylko, o ile zażądają tego rodzice dzieci. Jakkolwiek stanowisko powyższe ministerjum znajduje się w pewnej sprzeczności z pretensjami rozmaitych wyznań do opieki i poparcia ze strony rządu na równi z wyznaniem panującym, jakkolwiek w skutkach jest ono obliczone na oddanie przewagi religji panującej przez kultywowanie jej w szkole, to jednak nie można nie przyznać, że z naszego stanowiska powyższe rozporządzenie jest zupełnie postępowe, i czyni zadość omawianej w naszym artykule potrzebie uwolnienia naszej szkoły od stałego niedomagania. Jedynie z ogólnie teoretycznego stanowiska nie odpowiada ono ideałowi pedagogicznemu, gdyż czyni z zasady wyjątek dla religji panującej a więc zachowuje panowanie polityki w szkole.

Rozporządzenie powyższe daje możność naszym szkołom prywatnym decydować samodzielnie o tym, czy charakter wyznaniowy ma być w nich zachowany, czy też ma

tryumfować pedagogja. Wobec powstania tego pytania uważamy za stosowne raz jeszcze zaznaczyć, że tryumf pedagogji w tym względzie byłby u nas tryumfem naszej narodowej i społecznej przyszłości. Bo silnemi są narody etyczne i narody mądre, nie zaś narody fanatyczne i chciwe władzy.

Szkoła nasza przyszła winna zupełnie usunąć wykład religji, pozostawiając go kościołowi każdego wyznania. Natomiast znaleść w niej winna szerokie pole stosowania etyka praktyczna i teoretyczna, uzupełniona i ugruntowa na teoretycznym wykładem historji moralności i historji religji.

I.

Wrogowie dzieci.

I.

Chcę pomówić o wrogach dzieci.

Imię ich legjon. Znaki szczególne: lekkomyślność, apatja, bezkrytyczność, obskurantyzm, czerstwa rutyna i t. p. w sprawie najżywotniejszej — intelektualnego rozwoju przyszłych szermierzy na arenie życia. Niepowołani, nieintuicyjni pedagodzy, bezkrytyczni rodzice, to czoło armji, tyły — apatyczne społeczeństwo. Powiem krótko: cały obecnie praktykowany system rozwijania intelektu dziecka jest złośliwą karykaturą zabiegów jakie winno podejmować wychowanie w celu wychowania najdroższej dla przyszłego człowieka wartości: niezależnej, wolnej, krytycznej myśli. Owszem, zabicie owej myśli w zawiązku to cel usiłowań spółczesnej dydaktyki. Mam przeświadczenie, iż jaki Pestalozzi przyszłości z oszczędzonych przez mole, cieszących się naszym uznaniem podręczników szkolnych odtworzywszy sobie całokształt obecnego nauczania, oniemieje ze zdumienia. Trzy czwarte przedmiotów, któremi opychamy bezbronny mózg dziecka to balast całkiem nieużyteczny, lub też nieuznany za taki li tylko z racji powszechnego indyferentyzmu. Natomiast wszystko, co ma bezpośredni, najściślejszy związek z życiem późniejszym osobnika, z jego środowiskiem, co uod-

pomiłoby go przeciw wrogim potęgom dybiącym na całość i zdrowie organizmu — wszystko co stanowi istotę, jądro wiedzy, co pozwoliłoby mu *cieszyć się* życiem, miast odczuwać je jako mękę—wszystko to bywa odsuwane, ukrywane niby trucizna, Gdy mowa o balaście, do pierwszej kategorji zaliczam naukę religji, właściwie sposób jej nauczania w szkole. Przedewszystkim pod adresem wszystkich piszących katechizmy *dla uczniów* pozwalam sobie następny sformułować zarzut: dla czego chcą być mędrszymi od samego Chrystusa, dla czego wogóle chcą Go poprawiać? W katechizmie ks. Sokolika czytamy: „Pan Jezus albowiem nie przykazywał Apostołom *pisać* lecz *nauczać ustnie*!!

Oto istotny *nervus rerum*. Zasady religji zgoła nie mogą stanowić przedmiotu pamięciowego dla tradycyjnego zadawania *odtąd—dotąd*. Nauka objawiona zawiera dużo sprzeczności pozornych; wytrawny, dojrzały umysł niech tam sobie radzi z niemi jak może i umie, lecz dziecko ani może, ani umie uporać się z abstrakcją. Przy ustnym wykładzie, oględny nauczyciel łatwo sobie z podobnemi trudnościami poradzi: opuści co zawilsze lub... nazbyt już widocznie przeżyło się.

Ks. Sokolik zamierzając ułożyć podręcznik dla szkół z góry uplanował sobie, jak sam mówi w przedmowie, napisać wykład teologji dogmatycznej. Błąd w założeniu. Teologja dla umysłu dziecka, to rafa skalista dla wątłej łodzi. Prócz tego autorowi z przykrością odmówić muszę ienia nawet pedagogiczno - dydaktycznych zdolności, cienia intuicji nauczycielskiej. Ze względu na sumę szkody, wyrządzanej przez podręcznik setkom tysięcy dzieci uważam za obowiązek zwrócić nań uwagę ogółu.

Na początek mały obrazek z natury.

Dziesięcioletni chłopczyk miernych zdolności późną nocą kuje w męce *lekcję* religji... — „dziewięć chórów anielskich”...—powtarza automatycznie po raz setny...—Aniołowie, Archaniołowie, Trony, Panowania, Mocy, Księstwa,

Mocarstwa, Serafiny i Cherubiny... I zasłania uszy, by nie słyszeć monotonnego głosu siostry, uczącej się *na pamięć* doskonałości Boskich. „Jedność, wieczność i niezmienność, duchowość, niezmierzoność czyli wszędobytność, wszechwiedza, mądrość, wszechmocność, świętość, dobroć, cierpliwość, miłosierdzie, sprawiedliwość, prawdziwość, wierność *i t. d.* [1]) — czyta bez końca dziewaczka z jednostajnością deszczu ciekącego z rynny, lecz mocna jej wola próżno chce iść w paragon z bogatą frazeologją autora katechizmu, zasypia więc wreszcie ciężkim snem, oparłszy głowę na okładce swej dręczycielki.

Biedne dzieci! za dzień lub dwa czeka je znów pakowanie przemocą do głowy Ksiąg Prawnych, Obyczajowych, Historycznych, Proroków, Listów Apostolskich, Św. Pawła—razem moc nazw dziko, obco brzmiących dla ich ucha. Jednak to drobnostki. Prawdziwy dramat zaczyna się, odkąd autor wkracza w dziedzinę rozumowań abstrakcyjnych, gdzie mowy już być nie może o najsłabszym pojmowaniu zadanej lekcji.

Przytaczam parę pytań i odpowiedzi pierwszych z brzegu.

Pyt. Które są znaki wewnętrzne prawdziwości nauki objawionej?

Odp. Są to, które wypływają głównie z samej nauki objawionej i jej głosicieli.

Pyt. Jak dzielimy i rozróżniamy sumienie ze względu na stopień prawości i jasności jego sądu?

Odp. Dzielimy głównie na sumienie: prawdziwe czyli prawe i błędne; pewne i wątpliwe, skrupulatne i wolne czyli luźne.

Pyt. Czy w osobach Boskich, oprócz różnicy pod względem pochodzenia są jeszcze i inne rożnice?

---

[1]) Dziwnie nad wyraz wygląda owo *i t. d.* na którym autor zawiesza wyliczanie przymiotów Boskich.

Odp. Są pewne różnice, mające swe źródło w różnicy pochodzenia, nie naruszając jednak w niczym jedności natury Boskiej; np. różnica pod względem nazwy, pochodzenia, posłannictwa do ludzi drugiej i trzeciej osoby, a nie pierwszej; czynności czyli dzieł, właściwej każdej z trzech osób Boskich.

Circulus vitiosus!!

Czy podobny sposób rozumowania nie przypomina uderzająco djalektyki sofistów w rodzaju słynnego: Epimenides z Krety twierdził, że Kreteńczycy mówią nieprawdę; Epimenides jest Kreteńczykiem, a więc mówi nieprawdę; a znaczy się nieprawdą jest, iż Kreteńczycy mówią nieprawdę—w takim razie mówią prawdę... a skoro Epimenides jest Kreteńczykiem zatym mówi prawdę— w takim razie prawdą jest, że Kreteńczycy mówią nieprawdę...

Cytaty z Pisma Św. mające wzmocnić rozumowania nie zawsze szczęśliwie udają się autorowi. Notuję parę wysoce niezręcznych.

W rozdziale o stworzeniu świata: „Pan wszystko zdziałał *sam dla Siebie*". (Przyp. 16). A więc gdzież tu powód do nieograniczonej wdzięczności, żarliwie zalecanej w tymże rozdziale w zamian za miłość okazaną stworzeniu przez stworzenie go? Logiczny wniosek, wypływający z cytaty, stwierdza akt egoizmu, nie zaś łaski lub miłości.

W nauce o doskonałości: „Jeżeliby kto twierdził, że stan małżeński doskonalszym jest od stanu dziewiczego i że nie lepiej i zbawienniej żyć w dziewictwie niż w stanie małżeńskim—niech będzie *przeklęty*! (Frid. sess 24). Zaś o parę stronic dalej dowiaduje się uczeń, iż ów stan małżeński to sakrament na równi z Eucharystją, Chrztem i t. p. Że łaska boża spływa na małżonków. I znów cytata wręcz poprzedniej przeciwna: „Wielki to jest Sakrament" mówi Ś-ty Paweł. Twierdzę i popieram przykładem, iż nawet herezja nie zaszkodzi tak powadze kościoła, jak to czyni niejednokrotnie teologja scholastyczna.

Oto dowód zaczerpnięty z podręcznika.

Pyt. Co to jest skrupuł?

Odp. Skrupuł jest to bezzasadne upatrywanie grzechu tam gdzie go niema.

Pyt. Czy skrupuły są szkodliwe?

Odp. Tak! Są wogóle bardzo szkodliwe, nietylko dla duszy, ale i dla ciała. Mącąc bowiem sumienie zniechęcają do pobożności etc. etc.

Pyt. Skąd pochodzą skrupuły?

Odp. Skrupuły pochodzą od *Pana Boga*, *od czarta...*

Przecierasz oczy czytelniku?

Nie! To nie piramidalna omyłka zecerska, to próbka średniowiecznej scholastyki.

... „Najskuteczniejszym środkiem przeciwko skrupułom jest zupełne posłuszeństwo i poddanie się kierownictwu spowiednika...”

O!! Zatym spowiednik mocen będzie naprawić, co Pan Bóg i czart nabroili (!!) w chęci szkodzenia nieszczęsnemu grzesznikowi!?

W tym wypadku trudno autora winić: sprzedaje, co sam kupił.

W powyższy sposob prowadzony jest cały wykład. Niedość, że umysł ucznia obarcza się przedmiotem, tak niepodobnym do strawienia jak kamienie dla żołądka, jeszcze wypacza się fałszywym wnioskowaniem, antypodycznie się mającym do praw logiki.

Najważniejsze dokumenty mam atoli dotąd w zanadrzu.

Podręcznik zawiera bowiem rzekome prawdy religijne, będące wręcz antytezą życia.

Cytata na str. 112 opiewa: „Synu, w chorobie twojej nie opuszczaj samego siebie, ale proś Pana a On cię uzdrowi. (Ecclesias. 38).

W myśl cytaty, rozpowszechnianej gorliwie w wiejskiej i miejskiej szkole, ubożuchny duchem prostaczek, pamiętny co mu zalecał podręcznik, w chorobie ostatni grosz

ofiaruje na mszę, miast wezwać lekarza. Nie leczony umiera w przeświadczeniu, iż Bóg tak chciał.

W rozdziale o Opatrzności autor mówi: Mądrość Boża przebija się najbardziej w kierowaniu losami pojedyńczych ludzi. Opatrzność miłuje wszelkie stworzenia, opiekuje się niemi, świadczy im bezustannie niezliczone dobrodziejstwa.

Autorowi widocznie umysł dziecka przedstawia się jako automat, który można dowolnie nakręcać. Nie zawsze tak jest, choć wszyscy staramy się o to usilnie. Dziesięcioletnia dziewczynka słysząc o katastrofie w Courrières pyta z oburzeniem: Jakże Bóg mógł chcieć tego?! I mimo szablonowe tłumaczenie ma w oczach wyraz zaciętego uporu.

Wyposażyć umysły przyszłych bojowników życiowych w powyżej przytoczone maksymy, to przysporzyć światu legjony niedołęgów bez woli, inicjatywy, przedsiębierczości—upodobnić je owocom, z których wszelki sok wyciśnięto—wyjałowienej glebie rodzącej miast ziarna nikłe badyle.

Na zakończenie parę dogmatów już nietylko antyżyciowych, lecz wręcz antyetycznych.

Ustęp o pokorze głosi: „Pokora jest podstawą i probierzem wszystkich wogóle cnót. Pokora jest cnotą, która zależy na tym, aby siebie nie wiele cenić, znieść cierpliwie gdy inni nie wiele nas cenią. Pokorny milczy, gdy go obwiniają, przebacza, gdy go krzywdzą". Stawiam tezę wręcz przeciwną. Pokora jest ciężkim występkiem, spełnionym na samym sobie lub bliźnim.

Moja pokora zabija etykę *mego* bliźniego apriorystycznie zapewniając memu krzywdzicielowi zupełną bezkarność. Synteza przykazań głosi: miłuj bliźniego, jak siebie samego. Spełniam-że ten nakaz, gdy dla zaskarbienia sobie cnoty pokory, zabijam na duszy bliźniego, pozwalając mu się krzywdzić? Pracując dla siebie na niebo, jemu piekło gotuję. Najbrutalniejsza walka o byt doczesny jest dziecinną igraszką wobec tamtej. Pewność zaś, iż za-

miast potulnej owcy napotka lwa, najskuteczniej umiejscowi w samym zawiązku wrogie zakusy mego bliźniego. Mą zaczepno odporną postawę hamuję, a więc zbawiam go.

Mamże milczeć, gdy mię obwiniają niesłusznie? Stawać się spółuczęstnikiem kłamstwa? Dopomagać grabarzom prawdy? Mamże nie wiele siebie cenić, gdy najpierwszym, najistotniejszym staraniem moim w zakresie ducha winno być utrzymanie szacunku dla swej wartości etycznej wciąż na najwyższym poziomie? Nie ceni się ten tylko, kto nie jest nic wart.

Praca pokornych w winnicy szatana.

Z katechizmem ks. Sokolika skończone. Nie jest ani lepszym ani gorszym od innych. Dostanie się pod skalpel krytyczny zawdzięcza swej popularności.

Do na nic niezdatnego balastu, obciążającego niemiłosiernie młode umysły należy również liturgika dla młodszych, historja kościoła dla starszych uczniów.

Oto ustęp z liturgiki:

„Paljusz jest to taśma z wełny białej na trzy palce szeroka, ozdobiona czarnemi, jedwabnemi krzyżykami. Włożona na ramiona, tworzy jakby naszyjnik, od którego spuszczają się dwa końce, jeden na plecy, drugi na piersi. Owe końce, dla nadania im ciężkości, są opatrzone wewnątrz ołowiem i pokryte czarnym jedwabiem. Paljusze są wyrabiane w Rzymie z wełny najbielszych baranków. Dnia 21 stycznia w dzień św. Agnieszki po *uroczystej* [1]) Mszy Św. bywają poświęcone dwa baranki. Potym *wiozą je w karecie* [1]) do pałacu watykańskiego, gdzie papież je błogosławi, a następnie powierza zakonnicom przy kościele św. Cecylji. One wychowują baranki i przędą ich wełnę, z której właśnie są wyrabiane paljusze. Ojciec św. w wigilję uroczystości śś. Apostołów poświęca je, poczym *leżą całą noc* [1]) na grobie św. Piotra, a wreszcie posyłane są arcybiskupom.

---

[1]) Kursywy autora.

Gremiał jest to chusta, zrobiona z tego samego materjału co i ornat; służy do przykrycia kolan biskupa, gdy siedzi na tronie podczas uroczystego nabożeństwa.

Zwracam się do wszystkich ojców i matek. Jeżeli, jak to jest najpierwszym naszym obowiązkiem, kontrolujecie podręczniki szkolne waszych dzieci, czy nigdy nie zadaliście sobie pytania: Na co wogóle może się nauka o ceremonjach i ubiorach kościelnych przydać człowiekowi istotnie kulturalnemu? Wszak nawet z punktu religijnego, czyż ma to jakąkolwiek łączność z nauką Chrystusa? Dla czego przedmiot bez najmniejszego znaczenia uzurpuje tytuł „nauki", kradnie czas najdroższy, zaciemnia myśl, obciąża i tak już przeciążoną pamięć?!

Waszej to bezkrytyczności zasługa.

Co do historji kościoła, przed kilku laty, w epoce panowania łaciny i greki uczniowie klas wyższych często uskarżali się, iż oba języki martwe nie zgnębią tak umysłu, jak ten suchy, pozbawiony zgoła wszelkiego interesu przedmiot. Nazywali ją ogólnie najtrudniejszym z przedmiotów szkolnych A korzyść życiowa, jako równoważnik tylu szkód??

Kończę, twierdzeniem poprzednio postawionym. Religji można *nauczać* (z zachowaniem dużej oględności), lecz niewolno *uczyć jej na pamięć* w postaci suchych, czczych formuł teologicznych, nie wolno martwą literą zagradzać drogę żywemu zdrojowi prawdziwej wiedzy.

II.

Niekiedy puszczam wodze fantazji i wyprzedzam myślą pochód ludzkości o jakieś kilka stuleci. Nie wdając się w horoskopy zmian jakim wogóle ulegnie życie na mocy wszechpotężnego prawa ewolucji, usiłuję odtworzyć sobie z pomocą wyobraźni jeden jego potężny odłam: szkołę. Albowiem: jeżeli obecnie pedagogja szkolna nie może so-

bie poradzić z ilością przedmiotów i ogromem treści przeznaczonych za wszelką cenę do wtłoczenia w dziecięce mózgi—jak wybrnie z trudności tysiąckrotnie powiększonych szkoła przyszłości? Gdy puste obecnie obszary lądu zaludnią się nowemi państwami, a każde posiadać będzie swą gieografję, historję, język, literaturę, gdy dzieje świata obciąży okres nowych kilku stuleci z których każde wobec wzmagającej się wciąż intensywności życia stanie za tysiąclecie dawniejsze, gdy formy językowe narodów zróżniczkują się nieskończenie, a w przyrodzie nie będzie tajemnic—jaką ilość razy powiększyć by się musiał mózg ludzkości, by wchłonąć ów bezmiar wiedzy? Nawet biorąc w rachubę powyższą ewentualność na zasadzie prawa mimikry - nie może się to stać w potrzebnym stosunku, bowiem wnosząc z obecnego stanu rzeczy wymagania stawiane intelektowi ludzkiemu w miarę rosnącej kultury, wyprzedzą nieskończenie proces przystosowania.

Nieszczęsne dzieci przyszłości! Nietylko nie zaznacie swobody dzieciństwa i wieku młodzieńczego, ale życia wam nie starczy na umieszczenie w komórkach pamięci dat, nazwisk, faktów z dziedziny li samej historji. Gdzież miejsce i czas na inne gałęzie wiedzy!

Pozwalam sobie na szczyptę satyry, kreśląc obraz szkoły *in spe* w łatwo zrozumianym celu. Tak! Pragnę za jej pomocą uwypuklić krzyczącą wielkim głosem o pomstę *bezcelowość* całej masy zgoła nieużytecznych wiadomości, któremi opychamy despotycznie mózgi naszych dzieci, *użytecznych* ucząc bezdarnie, mechanicznie.

Oto jeden z wymownych przykładów:

Na 5-ciu stronicach jednorazowo zadanej lekcji historji starożytnej Grecji, znajdują się przeznaczone do wyuczenia na pamięć następujące wyrazy: fyle, geleontes, hoplites, Argadeis, Kigikoreis, basileus, polemarchos, thesmothetai, eupatridae, geomoroi, demiurgoi, thetas, Sejsachteja, zeugitai, bule, hippcis, ecclesia, medimnoi, pentacosiomedimnoi (18 głosek) pedias, paralia, djacria, filuidowie, alkmenidowie, nelidowie etc. ect.

Prócz tego duża ilość nazwisk królów, mężów politycznych, miast, miejscowości, bitew stoczonych kilka tysięcy lat temu, dat chronologicznych, faktów suchych i t. p. *Historia est magistra vitae* to jedna z najgłębszych prawd, ale historja oparta na socjologji, krytycznym oświetlaniu, zestawianiu i porównywaniu zjawisk, wyciąganiu wniosków *à posteriori* i jako taka winna być wykładana w szkole przez miłującego ją nauczyciela—socjologa filozofa.

* * *

Z kolei poświęcam słów kilka nauce gieografji. Ta również ulec musi gruntownym zmianom. Obowiązkowe wkuwanie w pamięć nazw drugo i trzeciorzędnych miast rzek, jezior, wulkanów, dolin, płaskowzgórzy etc. etc., częstokroć o niepodobnym do wymówienia dla dziecka brzmieniu, zgoła za zbyteczne uznać musimy. Rzecz to podręcznej encyklopedji, która w przyszłości wybornie zastąpi tę część gieografji i historji. Nauki przyrodnicze w dzisiejszym nauczaniu, również opierają się na mechanicznej opisowości. Klasyfikacje, cechy gatunków i jednostek przygotowuje znów nieszczęsny podręcznik, gdy odwrotnie uczeń na zasadzie podobieństw i różnic stwierdzonych przezeń na okazach sam klasyfikować, odróżniać i łączyć powinien.

Jałowy pedantyzm szkoły nawet z tych nauk, najżywszy budzących interes, najintensywniej rozwijających młody umysł, czyni suchy szkielet bez mięśni i nerwów.

Ach! ta zabójcza martwota opisowości! Modernizm zwycięsko się z nią rozprawił w dziedzinie literatury nadobnej, kiedyż przyjdzie kolej na literaturę pedagogiczną! Podręczniki gramatyk wszelkich dla uczniów stanowczo

muszą przestać istnieć. Jest to przedmiot najwyższy wstręt budzący w dziecku przez swą suchość, formułkowość i martwotę reguł. A jednak, (twierdzę na podstawie praktycznego doświadczenia) inspiracyjny, inwencyjny umysł nauczyciela zdoła tak urozmaicić, uplastycznić, ułatwić wykład, iż zaabsorbuje uwagę ucznia wbrew jej samej, podbije ją mocą talentu. Rozumie się o zadawaniu z podręcznika na pamięć mowy być nie może. To anachronizm.

Osią nauczania języków obcych musi stać się metoda poglądowa, *plastyczna*, przytym absolutnie bez pomocy języka ojczystego. Zostało to już zapoczątkowane przez niektórych nauczycieli Francuzów i Niemców, mamy już odpowiednie podręczniki, niestety, większość uczących, rozumie zaledwie zewnętrzną mechaniczną stronę metody, nie starając się wniknąć w jej istotę. Jakże barwną, żywą, urozmaiconą lekcję poglądową języka obcego stworzy nauczycielka (kobietom w tym wypadku należy się pierwszeństwo, ze względu na żywość i giętkość umysłowości) obdarzona wrodzoną intuicją. Każdy nowy wyraz ilustruje się odpowiednią czynnością, lub przedmiotem będącym pod ręką. Oto maleńka próbka.

Nauczycielka stojąc przy tablicy dotyka jej ręką, powtarzając po kilkakroć dobitnie: *le tableau*, ukazując kawałek kredy w palcach: *la craie*. Dzieci powtarzają. Nauczycielka pisze na tablicy: *le tableau* ilustrując tę czynność dobitnym powtarzaniem: *I'écris*. Wywołuje ucznia do tablicy i dając mu kredę mówi: *écris*. Zwraca się do wszystkich: *écrivez*. Pokazując im ucznia piszącego przy tablicy: *il* (z naciskiem) écrit. Zaś do tegoż mówi kilkakrotnie wskazując na wszystkich: ils *écrivent* (z naciskiem). Gdy wszyscy piszą nauczycielka mówi wciąż: *vous* (z naciskiem) écrivez. Wywołuje ucznia i uczennicę razem do tablicy, (mam na myśli przyszły system koedukacyjny, jedynie możliwy) i wykazuje różnicę: *elle* écrit, *il* écrit. Następnie poleca pisać wszystkim i jednocześnie sama pisze powtarzając kil-

kakrotnie: *nous* (z naciskiem) écrivons. Teraz nauczycielka bierze do ręki gąbkę, ukazuje ją dzieciom powtarzając: une *éponge* (przyczem *une* należy wymawiać lekko, szybko, *éponge* z naciskiem. Jeszcze lepiej opuścić przedimek na pierwszych lekcjach). Ściera wyraz napisany powtarzając: J'efface! Gdy uczeń ściera mówi doń *tu* effaces. Zwraca się do wszystkich: effacez, i t. d. Wybór pierwszych czasowników może być dowolny: zaczynające się od spółgłosek jak porter, marcher, donner i inne winny mieć pierwszeństwo przed powyżej przytoczonemi, gdyż unika się trudności wypływających z wyrzutni, Znam nauczycielkę, która na pierwszą lekcję języka franc. przyniosła do klasy żywego kotka, jako materjał poglądowy. Rezultat był zdumiewający. Nudę, oschłość, nieuwagę, pokonała zwycięsko plastyka i żywotność wykładu. Wogóle jest moim najgłębszym przekonaniem, iż niema nauki *nudnej*, są tylko *nudni, jałowi*, interpretatorzy, bez cienia talentu, bez iskry zapału dla podjętej sprawy, bezdarni partacze kunsztu!

Oto przyczyny, dla których szkoła dzisiejsza mija się ze swym zadaniem: ubezwładnia i zamracza intelekt, miast rozwijać, wzbogacać, potęgować różnorodne jego składniki. Dodawszy do tego zupełną abnegację co do kształcenia pierwiastka estetycznego, minusy pod postacią zaniedbania higjeny, braku ruchu, gier i ćwiczeń cielesnych, wyciągniemy niewesołe wnioski. Lecz o tych najdonioślejszej wagi rzeczach wspominam mimochodem, albowiem zamiarem moim przy niniejszej pracy było wykazanie przeżytych form i metod nauczania.

Nasze pedagogiczno dydaktyczne błędy wywołują od niedawna krytyczne sądy naszych synów i córek, co boli i obraża wychowawców. Niestety! sami przygotowali zaczyn obecnych fermentów, rodzice przez absolutną bezkrytyczność w tyle doniosłej kwestji: *jak* i *czego* uczą się ich dzieci—nauczyciele przez zamiłowanie rutyny. Stąd powstał konflikt, rósł, aż przybrał obecne rozmiary.

To życie, życie samo wzmaga się, rośnie, wypełnia skorupę rutyny, wreszcie rozsadza ją swą młodą, zwycięską siłą. Dlatego tak trudnym, że aż prawie niepodobnym wydaje się dziś nawiązanie nici sympatji między uczniami a nauczycielem, w braku której nauka szkolna zamienia się w mękę dla stron obu i wydaje tak mizerne owoce. W pojęciu ucznia prześladowca i nauczyciel pozostało synonimem jak przed dwustu przypuśćmy laty. Mocą instynktu samozachowawczego, odczuwa on intuicyjnie ciężką rękę, gniotącą jego swobodne dzieciństwo przez wtłaczanie weń balastu z którym żaden interes, żadne zaciekawienio go nie łączy. To też nawet godząc się z musu na nieznośny dlań *status quo* nie jest w możności wykrzesać w swym sercu cieplejszej iskry dla ucieleśnionej w osobie nauczyciela przemocy. Wielu pedagogów żywi również mimowiedną niechęć do samego pojęcia: uczeń. Nie jest to jednak w większości wypadków antagonizm dwuch indywidualności, jak raczej zobopólna nienawiść wadliwej, skrzypiącej od starości machiny pedagogicznej- Zasadę Sokratesową: „Poznaj samego siebie" winni zastosować rodzice i pedagodzy jak najszerzej wpierw, nim zajmą się badaniem psychicznych właściwości dziecka, nieodzownym dla sprawy nauczania; przy obecnym braku samokrytycyzmu niepodobna im wniknąć głębiej w istotę tego, co stanowi prawdziwy rozwój, a co jest jego surogatem.

Na czole przeciętnego wychowańca po skończeniu przezeń nauk, śmiało możnaby przykleić tabliczkę: Tu jest skład rupieci i przedmiotów wybrakowanych. Jest przytym trochę rzeczy potrzebnych.

Zatym precz z bezwładem umysłowym, produktem spółczesnego nauczania. Precz z rezultatem tegoż: zupełną niezdolnością krytycznego rozejrzenia się w danym zjawisku życiowym, z wybitną skłonnością do owczych pędów. Precz z abderytyzmem w najróżniejszych jego przejawach.

Niech szkoła blizkiej przyszłości zadrga pulsującym tętnem żywego organizmu, strząsając co prędzej powijaki obskurantyzmu i rutyny. Niech uczy życia miast dławić je w zawiązku, niech dąży wszystkiemi drogami do jego wzmożenia i uszlachetnienia.

Zenon Wichrzycki.

„Drażliwe kwestje" w nauczaniu szkolnym.

Czynności życiowe ustroju można podzielić na dwie kategorje: jedne zmierzają ku zachowaniu życia danego osobnika (przyjmowanie pokarmu, trawienie, asymilacja, dysymilacja, wydzielanie i t. d.) drugie—ku zachowaniu istnienia gatunku (rozmnażanie). Pod względem morfologicznym temu różnicowaniu czynności odpowiada różnicowanie się organizmu na część osobniczą (somatyczną), oraz rozrodczą; część osobnicza zamiera wraz ze śmiercią osobnika, część rozrodcza zaś (komórki rozrodcze) może stając się nowym organizmem, żyć nadal i zapewnić tym sposobem dalsze trwanie gatunku.

Nauka o życiu — biologja — za przedmiot swych dociekań ma zarówno życie osobników, jak i życie gatunków, przeto i w nauczaniu biologji tak pierwsze, jak i drugie zawsze powinno być traktowane. Nie liczyła się dotychczas z tym wymaganiem szkoła średnia: dział biologji, dotyczący organów i czynności rozmnażania, pomijała stanowczym milczeniem, ucząc przyrodoznawstwa dzieci i młodzież na bezpłciowych manekinach. Kiedy przed dziesięciu niespełna laty rozpoczynałem zawód nauczycielski, dowiedziałem się od starszych pedagogów-przyrodników, że tylko w szkołach męskich można tłumaczyć budowę i czynności nerek, nie mówiąc nic o pęcherzu i cewce moczowej, w szkołach żeńskich zaś jako narządy wydalnicze opisywane być mają gruczoły potowe, „inne" tylko

zaznaczane,—o otworze odbytowym wypadało raczej mówić „drugi otwór kanału pokarmowego”. Spraw, dotyczących rozmnażania, zwłaszcza zwierząt wyższych, nie dotykano w szkole zupełnie. Jakkolwiek niewłaściwość tych wskazówek była oczywista, niepodobna jednak było odrazu odważyć się na stanowczą reformę; należało działać oględnie i stopniowo; z każdym więc rokiem rozszerzaliśmy zakres wykładów przyrodniczych, aż kilka lat temu w Szkole Handlowej Zgromadzenia kupców w Warszawie po raz pierwszy, w naszym kraju, o ile mi wiadomo, uczniowie w szkole średniej słuchali lekcji o organach rozrodczych człowieka i o rozmnażaniu. Z kolei—od dwuch już lat omawiam kwestje dotyczące rozmnażania i wobec młodzieży żeńskiej—czyniąc to w porozumieniu z przewodniczkami i (prawie zawsze) z rodzicami dziewcząt. Wreszcie, za moją inicjatywą, liczne grono nauczycieli-przyrodników na posiedzeniu sekcji przyrodniczej W. T. O. uchwaliło jednogłośnie, że w wykładach biologji na wszystkich szczeblach nauczania kwestje, dotyczące rozmnażania, nie mają być pomijane (ob. protokuł wydrukowany we „Wszechświecie”); następnie zapatrywania moje na tę sprawę wygłosiłem w roku ubiegłym w Wydziale Wychowawczym W. T. H., przedstawiając przytym tablice anatomiczne, wykonane specjalnie na moje zamówienie dla szkół średnich. Te nowe hasła wywołały z niektórych stron, jak to było łatwe do przewidzenia, ostrą krytykę, a nawet oburzenie (podobny los spotka zapewne i niniejszą notatkę!), mimo to jednak pewni jesteśmy, że hasła te niedługo już czekać będą na powszechne uznanie.

Kwestję rozmnażania organizmów najwłaściwiej zapewne jest poruszać po raz pierwszy w kursie botaniki, następnie—w zoologji, —przyda się tu, jak zresztą zawsze, obserwacja i doświadczenie (opylanie i zapładnianie roślin nasiennych, zapładnianie ikry rybiej mleczkiem w miseczkach w celu otrzymania młodych rybek, oglądanie zarodków kurzych w miarę ich rozwoju w jajkach i t. p.),—wreszcie w kursie anatomji i fizjologji człowieka poświęcić nale-

ży parę wykładów opisowi narządów rozrodczych (głównie wewnętrznych) i procesowi rozwoju zarodka ludzkiego. Wykłady te, jak zresztą i inne, cechować powinna powaga i takt ze strony nauczyciela, ale zarazem naturalność i szczerość,—wtedy (wiemy to z doświadczenia) w niczym dotknięte nie będzie, tak cenne w każdym, uczucie skromności.

Co do szkół zagranicznych, to w programach niektórych z nich uwzględniona jest kwestja rozmnażania organizmów, tak np. w słynnym zakładzie wychowawczym d-ra Lietza w Haubindzie uczniom ostatniej klasy wykładana jest embrjologja porównawcza, a na lekcjach higjeny—omawiane są nawet choroby płciowe.

W berlińskim Towarzystwie Higjeny Szkolnej na posiedzeniach 24 października i 11 listopada 1905 r. była szeroko omawiana kwestja płciowego uświadamiania młodzieży. Poglądy tam wygłoszone streszczamy podług pisma Zeitschrift für Schulgesundheitspflege. Dyrektor d-r Kemsis stwierdza, że już oddawna wypowiadane jest żądanie uświadamiania młodzieży co do spraw higjeny płciowej, że obecnie domagają się tego rodzice, nauczyciele, lekarze i duchowni. Należy przeto dzieciom przystępnie tłumaczyć, w jaki sposób powstają ludzie. Ponieważ rodzice najczęściej lękają się uświadamiać swe dzieci i, co prawda, w większości wypadków nie są odpowiednio do tego przygotowani, referent radzi, by kwestją tą zajęli się nauczyciele — przyrodnicy w szkole. Uświadamianie licznego grona dziatwy w szkole uważać należy za właściwsze, niż uświadamianie poszczególnych jednostek. Jeszcze w okresie przedszkolnym dziecku sześcioletniemu powinna matka wytłumaczyć, co to jest macierzyństwo, ciąża i ojcostwo; odpowiednich wskazówek dostarczyć tu mogą niektóre w tym celu napisane książeczki. Bajka o bocianie powinna zniknąć bezpowrotnie. Po raz drugi—dzieciom dziesięcioletnim—sprawy, dotyczące rozmnażania, powinien wytłumaczyć nauczyciel przyrodoznawstwa, omawiając powstawanie ustrojów roślinnych

i zwierzęcych; w wyższych klasach można opisać dokładniej rozwój zarodków zwierzęcych, obserwując np. rozwój kurczęcia. W najwyższych klasach wreszcie o sprawach płciowych rozmawiać winni z młodzieżą nauczyciele—przyrodnicy, lekarze i duchowni. Radca sanitarny, d-r O. Rosenthal dowodzi, że tajemniczość, jaką osłaniane są kwestje płciowe, działa na młodzież podniecająco i przez to przygotowuje grunt dla onanizmu, osłabiającego fizycznie i duchowo i zmniejszającego odporność ustroju na choroby zakaźne; podobnie działają plugawe książki, obrazki, pisma, niektóre widowiska, długie siedzenie przy pracy w szkole i w domu, nieodpowiednie ubiory, sypianie na pierzynach, alkohol, zbyt obfity posiłek przed udawaniem się na spoczynek, niedokładna dbałość o czystość ciała, wspólne zamieszkiwanie kilku rodzin w jednym ciasnym mieszkaniu i t. p. W walce z wynikającym stąd niebezpieczeństwem skutecznie działać mogą zastosowane do wieku rozmowy pouczające rodziców z dziećmi, ćwiczenia fizyczne, gry ruchowe na świeżym powietrzu, chłodne obmywania, regularne kąpiele i t. p. Na lekcjach przyrodoznawstwa nauczyciele powinni dzieciom objaśniać rozmnażanie roślin i zwierząt. Jeszcze ważniejsze pod względem lekarskim jest uświadamianie dorastającej młodzieży; ten święty obowiązek szkoły spełniać winni przygotowani odpowiednio pedagogowie, lub też uzdolnieni pedagogicznie lekarze szkolni. W sposób taktowny i bez przesady mają oni omawiać z młodzieżą kwestje chorób płciowych i niebezpieczeństwa wynikające ze zbyt wczesnego rozpoczęcia życia płciowego. Z dziewczętami powinna też o tym wszystkim rozmawiać przełożona szkoły lub starsza nauczycielka (pogląd D-ra Rosenthala).

Pani Mina Cauer domaga się również informowania dziewcząt w sprawach rozmnażania ze strony szkoły na lekcjach nauk przyrodniczych; ideałem wychowania jest koedukacja chłopców i dziewcząt, która, jak to wielokrotnie stwierdzono, łagodzi popęd płciowy. Pastor Witte żąda uświadamiania dzieci i młodzieży w rodzinie i szkole

na podstawie szóstego przykazania; mniejsza o to, czy się tego ma podjąć nauczyciel, lekarz czy duchowny, byleby tylko traktował to z odpowiednią powagą i taktem. Następni mówcy przeważnie oświadczyli się za przyjęciem wyżej streszczonych poglądów, — nie podzielał ich prof. d-r Baginsky, domagając się jednak dalszej dyskusji i wybrania ad hoc komisji z pedagogów, lekarzy, matek i nauczycielek; zebrani członkowie Berlińskiego Towarzystwa Higjeny szkolnej przychylili się chętnie do tej propozycji Baginsky'ego.

Wogóle w sprawie nauczania w szkołach średnich o budowie i czynnościach narządów rozrodczych u roślin, zwierząt i człowieka i w sprawie uświadamiania płciowego dzieci i młodzieży napisano za granicą i u nas sporo artykułów i broszur; będzie ona omawiana prawdpodobnie w prasie naszej i rozważana podczas wspólnych narad nauczycieli z rodzicami młodzieży, — i my też w „Nowych Torach" zapewne raz jeszcze do niej powrócimy.

W. Jezierski.

Ruch reformatorski w spółczesnej pedagogice niemieckiej.

Według sprawozdań postępowych pism pedagogicznych niemieckich, podajemy przegląd ruchu w kierunku reform w pedagogice za rok ubiegły.

Rok 1905-ty, podobnie jak i lata ostatnie, nazwać można rokiem wojny i rewolucji w pedagogice niemieckiej. W kronice bojowej na pierwszym miejscu postawić należy ataki na szkołę rządową. Odmówiono jej wszelkich zalet, wykazano wszystkie wady i braki i wypowiedziano jej zaciętą walkę na całej linji. Szczególniej wrogie stanowisko zajmuje nowoczesna pedagogika względem gimnazjum klasycznego, uważanego za anachronizm i grzech przeciwko duchowi życia społecznego. To też wszystkie spóźnione dzieła w tym kierunku, które ukazały się tego roku w druku, brzmią niby przeżytki obce, dalekie już.

Za *przykry również* objaw czasu, jakkolwiek w innym kierunku, uważać należy pojawienie się całej literatury o przeciążeniu szkolnym. Charakterystyczny ten objaw przykry jest dlatego właśnie, że się pojawił i pojawić musiał. Jest to bowiem niezaprzeczenie literatura choroby pedagogiki.

Czytając i słuchając roztrząsań głębokich zagadnień, jakie ławki najlepiej zapobiegają skrzywieniom kręgosłupa, krótkowzroczności i t. p., chciałoby się rozwiązać je jedną odpowiedzią: „Najlepsze ławki są te, na których się najkrócej siedzi". Przyznać należy, że się już coś nie coś robi w tej dziedzinie, wprowadzonym przecież zostało: ograniczenie liczby godzin lekcji, zmniejszenie robót domowych, przedłużenie pauz, wakacji letnich, urządzanie wycieczek pieszych, wyścigów i regat uczniowskich, wreszcie próby nauczania na powietrzu. Prócz tego żądają jeszcze szermierze reform na tym polu wielu zmian na lepsze w poszczególnych dziedzinach nauczania, między innemi zniesienia przeciążenia nauką języków obcych i ułatwienia nauki poprawnego pisania po niemiecku przez zastąpienie alfabetu gotyckiego przez łaciński i wyrzucenia dużych liter początkowych przy rzeczownikach prócz imion własnych.

Wszystkie te reformy wszakże torują sobie dopiero drogę. Wszechwładnie zaś panuje jeszcze w szkołach niemieckich metoda „zadawania" we wszystkich dziedzinach wiedzy. Uczniowie muszą znać całą biblję na pamięć i odpowiadać na pytania wiernie według książki, rozdziału, wiersza; na pytanie nauczyciela łaciny: „Horacy, książka I, oda 4-a?"—muszą wyrecytować bez zająknienia odnośny wiersz, muszą wiedzieć ile wierszy w Eneidzie zajmuje chór bogów, a wiele opis burzy, muszą znać wszystkie tragedje i poezje klasyczne, wszystkie listy apostołów i t. p. W tym też duchu i dla tych potrzeb pisaną jest przeważna część podręczników szkolnych niemieckich.

Przeciwko zabójczej tresurze umysłu i czczej formalistyce tej metody, która ładuje i przeciąża głowy młodzieńcze zbytecznym balastem, i dając nie wiedzę—tylko wiadomości—nie przygotowuje młodzieży do samodzielnego myślenia, występują do walki zastępy reformatorów pedagogicznych, a działalność ich jest jednym szeregiem wysiłków, zmierzających do zwalczenia tego „zła" w pedagogice. Z miast niemieckich przyznać należy przodownic-

two w tym ruchu Hamburgowi i Bremie, a wśród przywódców wymienić należy nazwiska: A. Lichtwarka, Otto Ernsta, H. Scharrelmanna, Carla Götze, H. Frickego i O. Anthesa, których prace są jednym protestem przeciwko szkodliwemu szablonowi i rutynie w wychowaniu i nauczaniu, usiłują zaś stworzyć podstawy pedagogiki i kultury przyszłości.

Protest i walka na tym polu odbijają się też echem w najnowszej beletrystyce niemieckiej i na uwagę zasługuje właśnie to, że, gdy dawniej opisywano szkołę w beletrystyce w sposób humorystyczny, żartobliwy, dziś wywołuje ona tylko krytykę pełną nienawiści i rozgoryczenia, a utwory artystyczne piętnują ohydę szkoły spółczesnej. Na uwagę szczególną zasługują głosy samych uczniów, którzy skarżą się wymownie na czasy szkolne, czasy męczeństwa, niewoli ciała i ducha, czasy przymusu i nadzoru policyjnego [1]).

Z zagadnień, nurtujących reformatorów pedagogicznych wymienić jeszcze należy i stosunek szkoły do życia społecznego i politycznego, walkę indywidualizmu z kulturą, rozdział między szkołą a kościołem, stworzenie szkoły narodowej na jednej podstawie szkoły ogólnej i powszechnej, Jako ideały przyświecają w tej pracy takie dążenia, jak: kształcenie wolnych ludzi, poszanowanie a nawet cześć dla dziecka, jako stającego się człowieka.

Pracom teoretycznym, przepojonym tym duchem reformatorskim, odpowiadają już niektóre czyny. Do takich czynów pedagogicznych zaliczyć należy najnowsze przemówienie d-ra Mathiasa w ministerjum pruskim, które wywoła wreszcie tak upragnione przeobrażenie się ducha szkolnego w Prusach, a co za tym idzie i w całych Niemczech. Jest zatym nadzieja, że maluczko, a zginie ten

---

[1]) Wkrótce ukażą się w polskim przekładzie dwa utwory w tym duchu: Otto Ernsta: „Asmus Sempers Jugendland“ i Walthera Unusa: „Schüler-Tagebuch“.

strupieszały ideał ogólnego wykształcenia, który kazał jednemu człowiekowi przeżyć życie całej ludzkości po to, aby zająć uroczyście miejsce w przybytku uczonych. A uczeni ci? Znamy ich wszyscy. Krzywe, wązkopierśne, krótkowzroczne, zwiędłe mole książkowe, które umieją tylko grzebać w popiołach starych kultur, nowego życia jednak nie tylko już stwarzać i pobudzać, ale nawet i rozumieć nie zdolają. Toż przecież nie potrafią wbić gwoździa w ścianę.

Zaznaczyć jeszcze należy, że jednym z gorących usiłowań nowoczesnej pedagogiki niemieckiej, jest stworzenie typu wolnego ucznia i wolnego nauczyciela. Uczeń musi umieć żyć, działać i myśleć samodzielnie i ponosić odpowiedzialność przed sobą za własne swoje postępki. Nauczyciel musi zrzucić z siebie krępujące go więzy nieproszonych opiekunów dyrekcji i inspekcji szkolnej, wyłamać się z pod przymusu z góry przepisanych planów, programów i instrukcji. Prawdziwa wiedza wzejść i zakwitnąć może tylko na wolnym powietrzu, pod wolnym niebem i w jasnym świetle.

Wszystkie te powyżej zaznaczone dążenia reformatorskie znalazły swój wyraz w całym szeregu dzieł i prac pedagogicznych, które pojawiły się ostatnio w literaturze niemieckiej.

Z prac tych zasługują na szczególniejszą uwagę: Dr. Hugo Göringa: „Die neue deutsche Schule" [1]. Autor chce oprzeć nową szkołę niemiecką na podstawie jaknajszerszej postrzegania i doświadczenia. Ma ona odpowiadać potrzebom teraźniejszości i rzeczywistości. Nawiązuje tu Göring mimowolnie z Froeblem i zgodnie z zasadniczym twierdzeniem Froebla, że „ludzkość powinna kroczyć od życia praktycznego do teoretycznego poznania", żąda dla nowej szkoły niemieckiej nauczania praktycznego—w ogrodzie, na polu, przy warsztacie. Nowa niemiec-

---

[2] Leipzig—R. Voigtlaüder 2,50 Mr.

ka szkoła Göringa stanowi więc niby dalszy ciąg ogródka dziecięcego Froebla.

Praca d-ra Rheniusa: „Wo bleibt dieSchulreform" [1]), buduje nową szkołę niemiecką bez obcych języków, zamiast nich stawia autor w planie 4 godziny tygodniowo nauki lecznictwa i prawoznawstwa.

Książka Artura Schulza „Der Mensch und seine natürliche Ausbildung" [2]) była potężnym taranem na drodze ruchu reformy szkolnej. Autor widzi przyczyny większości cierpień ludzkich w zabójczym wychowaniu spółczesnym. Woła też: precz z dusznych zakurzonych klas szkolnych na powietrze, na łono żywej, zdrowej, pięknej przyrody! Precz z Grecją! Precz z Rzymem! Precz Judeą.

W myśl tych prądów zwołane zostały dwa powszechne niemieckie kongresy pedagogiczne w Weimarze [3]), na których ze wszystkich prawie przemówień wiał nowy, ożywczy duch przyszłości [4]).

Do najrozleglejszej, najgruntowniejszej reformy szkolnej dąży d-r. Ewald Haufe [5]), Idzie mu o zastąpienie wszystkich kłamstw kultury przez system prawdy. Nauka wychowania musi się stać nauką przyrody, uwolnić się od wszelkiej spekulacji i stać się nauką doświadczalną.

Interesującą indywidualnością wśród nowoczesnych reformatorów pedagogicznych jest Berthold Otto. Jest on reformatorem wychowania domowego, żywi jednak ukrytą nadzieję, że zasady jego staną się kiedyś zasadami całego wychowania. Dąży on do wytworzenia duchowej łączno-

---

[1]) Leipzig, Felix Dietrich 2.50 Mr.

[2]) Friedrichshagen—Berlin: 2 Mr.

[3]) Trzeci odbędzie się na Zielone Świątki tego roku także w Weimarze.

[4]) Verhandlungen des zweiten allgemeinen Tages für deutsche Erziehung in Weimar.

[5]) Aus dem Leben eines freien Pädagogen—Leipzig—Scheffer 2 M. Das Evangelium der natürlichen Erziehung Ebenda 2 Mr.

ści i harmonji między rodzicami a dziećmi. Prace swoje uważa za środki pomocnicze w tym dążeniu [1]). Do ludzi czynu i praktyki na tym polu zaliczyć należy nauczyciela w Elberfeldzie P. Johannesa Thiela. Stworzył on pierwszy w Niemczech typ t. zw. „Landerziehungsheim" (zakład wychowawczy na wsi) pod nazwą „Lebensheim" Hasłem jego jest: Śmierć zabójczemu, ohydnemu, nienaturalnemu wychowaniu w więzieniu szkolnym, niech żyje zdrowe, przeniknięte miłością i harmonją wychowanie na łonie natury! Zapoczątkował on cały szereg takich zakładów wychowawczych w Niemczech, usiłujących wprowadzić w życie zasady nowej pedagogiki. Thiel poświęca szczególną uwagę wychowaniu dziewcząt [2]).

Do całkowitego przekształcenia całości wychowania zdąża także Langermann w swojej pracy „Probleme der Erziehung". Zasady swoje przeprowadza praktycznie w klaise dzieci, które kształci samodzielnym postrzeganiem i badaniem, osiągając znakomite rezultaty

Praca reformatorska obejmuje także i specjalne dziedziny szkolne. Reformie nauczania początkowego służą Henck Traudt [3]), który uwolnić chce dzieci od zabójczej tyranji liter i słów, oraz H. Gansberg [4]) poświęcający swoją pracę dzieciom miejskim.

Z Bremy idzie wielki i doniosły duch reformatorski, dążący do usunięcia ze szkoły ortodoksyjnego i wyznaniowego nauczania religji. Luter żądał, aby religja przenikała całe życie. Egidy mówił, że całe życie ma być religją. W tym duchu pragną też reformatorzy, aby zamiast nauczania religji panował w dzieciach duch religijny. Dru-

---

[1]) Berthold Otto: „Mutterfibel" 1 mk.—„Vorlesebuch" 1.20. „Lehrgang der Zukunftschule" 4 mk. „Beiträge zur Psychologie des Unterrichts" 9 mk.

[2]) Maria in der deutschen Mutterschule 0,50.

[3]) Schafft frohe Jugend 3 mk. Das erste Schuljahr 2. 50

[4]) Bei uns zu Haus. Leipzig Voigtländer.

gim podstawowym dążeniem pedagogiki nowoczesnej jest kult ojczyzny i życia narodowego w szkole [1]).

„Dzieci potrzebują miłości" oto hasło, w imię którego zniknąć muszą wszelkie kary cielesne w wychowaniu [2]).

Na szczególną uwagę zasługują książki H. Scharrelmana. Wolny pedagog idzie tu nowemi torami w przeświadczeniu, że szkoła wtedy tylko wypełni swoje zadania względem przyszłości, gdy nauczycielom i uczniom uda się rozwinąć swoje siły twórcze i gdy szkoła pozostanie w łączności ze spółczesnym życiem kulturalnym.

J. Mortkowiczowa.

---

1) Karl Hossann: „Die Heimatsidee im Unterricht der Volksschule". Strasburg-Friedrich Bull. 2.50 mk.

2) Dr. Kiefer: „Die Körperlliche Züchtigung". Berlin. Kohler. 4 mk. Dr. Brunno Wille: „Philosophie der Befreiung durch das reine Mittel". Berlin, S. Fischer, 5 mk.

Z powodu wykładu gieografji.

Rzadko która gałąź wiedzy przechodziła tak liczne i głębokie zmiany co do swej treści i zakresu jak nauka gieografji. Początkowo luźny zbiór wiadomości o rozmaitych krajach, miastach i ludach, później rozmaicie porządkowany z dodaniem wiadomości z zakresu gieografji matematycznej i garstki danych astronomicznych, rozrósł się do materjału, który zaczął zwracać uwagę badaczy, doszukujących się związku zależności między zjawiskami rozmaitych kategorji. Najpierw rzucał sięw oczy wpływ klimatu bezpośrednio na człowieka, oraz pośrednio na roślinność, a więc na czynnik określający łatwość lub trudność walki człowieka z przyrodą. Z czasem nazbierało się sporo spostrzeżeń o dogodności położenia gieograficznego pewnych krajów w przeciwstawieniu do niedogodności innych, o wpływie rzek, zatok, blizkości wysp, łamanej linji brzegowej i t. d. Te spostrzeżenia najczęściej robione przez historyków i mężów stanu, aczkolwiek dzisiaj należą do gieografji, w swoim czasie zepchnęły gieografję do rzędu nauk pomocniczych przy nauce dziejów.

Tymczasem jeszcze wpierw Humboldt rzucił podstawy pod gałąź wiedzy, która dziś nazywa się gieografją fizyczną; gałąź ta, aczkolwiek często niepostrzeżenie przechodzi w gieologję, posiada swój odrębny obszar i metody badań nie mające nic wspólnego z obszarem i metodą badań nauki dziejów. Praktyczna potrzeba szeregu wia-

domości z krajoznawstwa i swojskiego i obcego nasuwała dogodność połączenia w jedną bardzo nieraz sztuczną całość wiadomości z zakresu gieografji fizycznej, matematycznej, statystyki ludności i ekonomicznej, etnografji, dziejów i niektórych innych. Są to zakresy tak rozmaite, że specjalista jednego działu musi być ledwie dyletantem w innych działach.

Za nić łączącą te rozbieżne działy wiedzy ludzkiej, za treść właściwą nauki gieografji dzisiaj uważamy powierzchnię ziemi, a mianowicie jej postać, wyniesienie nad poziom morza (co nam dają początkowo opisy podróżników, a później gieografowie na podstawie pomiarów topograficznych), wpływ klimatu na krajobraz i powierzchni na klimat, a w ostatnich latach 30 do zakresu gieografji włączono powstawanie powierzchni: przyczyny, które wytworzyły stan dzisiejszy powierzchni, najlepiej ją charakteryzują. Klimat jako czynnik charakterystyczny jest ściśle z powierzchnią i położeniem gieograficznym związany, stąd jego wielkie znaczenie w gieografji fizycznej. Powierzchnia (wraz z bogactwem kopalnym i rodzajnością gleby) warunkuje do pewnego stopnia łatwość lub trudność wyżywienia się ludności, a więc zagęszczania; łatwość lub trudność łączenia się międzyplemiennego i międzynarodowego, łatwość lub trudność obrony państwa, czyli postać powierzchni i położenie gieograficzne, jeżeli nie warunkują, to łącznie z klimatem wywiera znaczny wpływ na tworzenie się cywilizacji, państw i na warunki gospodarcze ludzkości. Tak rozpatrywana gieografja w ciągu ostatnich lat trzydziestu dokonała wielkiego postępu, przyczym—co często się zdarza—nie obeszło się bez różnicy zdań i walki. Gdy jedni chcieli w niej widzieć tylko opis i analizę powierzchni w zależności od czynników fizycznych i tu zlewali w jedną całość i klimatologję, inni wychodzili z powierzchni, a całą uwagę skupiali na człowieku, mianowicie na wzajemnym oddziaływaniu człowieka i przyrody i włączali całą etnografję. Pierwszy kierunek można nazwać poniekąd gieologicznym (byli fa-

natycy, którzy żądali „wygnania człowieka" z gieografji), drugi antropogieograficznym. Dzisiaj, gdy za przykładem Niemiec od 33—34 lat po większości wszechnic europejskich założono katedry gieografji, można powiedzieć, że profesorowie przedstawiają wszelkie odcienia od najkrańcowszych gieologów, aż do stanowczych zwolenników gieografji dziejowej, można jednak już dziś wyprowadzić dwa wnioski zasadnicze: 1) że o „wygnaniu człowieka" z gieografji nie może być mowy i 2) że dzisiaj nie można sobie wystawić gieografa naukowego, któryby z nauk przyrodniczych co najmniej nie znał gruntownie gieologji z klimatologją.

Społeczeństwo polskie z wysiłkiem zdążające za Zachodem mało posiada sił gieograficznych, stojących na wysokości nauki spółeczesnej. Już nie z przykrością, ale z boleścią prawdziwą musimy sobie powiedzieć, że katedry gieografji na obydwuch wszechnicach polskich w Galicji nie promienieją światłem nauki. Jeszcze we Lwowie profesor gieografji kiedyś podróżował i drukował dobre rozprawy phytogieograficzne dotyczące Afryki południowej i Krymu, późniejsze jego prace nie stanowią dorobku naukowego, co się zaś tyczy katedry gieografji na wszechnicy Jagielońskiej, to najlepiej o niej nie mówić. Po za katedrami stojący Wacław Nałkowski pokazał rozprawą o jeziorze Lepelskim, że potrafi wnosić do budowy gmachu cegiełki, naukowo wypracowane, szeregiem szkiców (Ziemia i człowiek) pokazał, że w sposób zazdrości godny umie wynajdywać i opisywać zależność człowieka od przyrody; barwnie i naukowo (Dookoła Alp) umie opisywać krajobraz i wprost daje wzór, jak podróże powinny być opisywane, a nie mówiąc już o tym, że zawsze jest gorącym i wrażliwym „bojownikiem" w zakresie zagadnień społecznych chwili—Nałkowski rzucił podwaliny pod systematyczny wykład gieografi Polski, oraz stworzył podręcznik, słuszniej powiedzmy kurs gieografji powszechnej, najlepszy z pośród literatur europejskich: jest to olbrzymi materjał dotyczący kuli ziemskiej, krytycznie opracowany

i porównany, przetopiony w jednolity system, w całość, gdzie niema zjawisk odosobnionych, lecz wszystkie wiążą się w szeregi przyczyn i skutków, spółzależności lub analogji.

Obok Wacława Nałkowskiego można i należy postawić docenta wszechnicy Lwowskiej d-ra Eugienjusza Romera. Gruntownie przygotowany do studjów samodzielnych, pracował później przy Kirchofie i Renku i dotychczas drukował sporo prac, z których najważniejsze: „Rzeki w gieografji i historji", Najważniejsze artykuły handlu światowego", „Wpływ klimatu na powierzchnię", „Wisła" (streszczenie i uzupełnienie pracy Kellera „Weichsel, Pregel u. Memel"), wreszcie z pomocą kilku osób dokonał bibljografji dotyczącej ziem polskich od r. 1890 do 1902. W ostatnich czasach bada Karpaty Wschodnie i część tych badań już drukował w Kosmosie.

Jeżeli na katedrach uniwersyteckich gieografja stanęła na wyżynach nauki spółeczesnej, jeżeli ilość czasopism poświęconych gieografji lub naukom pokrewnym liczy się na dziesiątki, to nie można powiedzieć, aby w szkołach średnich i niższych wytworzył się typ wykładu i typ nauczyciela odpowiadający dzisiejszemu stanowi wiedzy.

W Niemczech po dawnemu gieografja jest wykładana przez historyków, a że ci bardzo często łączą w sobie i wykład języków starożytnych, więc też znajduje się w ręku filologów. W Austrji, rozumie się, widzimy niewolnicze naśladownictwo Berlina. We Francji o tyle widać postęp, że poświęcają gieografji 14 godzin (po dwie godziny tygodniowo przez 7 lat), wówczas gdy w Niemczech i Austrji gieografja kończy się w 4-ej klasie, a później istnieje tylko w kombinacji z historją powszechną.

Programy gieografji w gimnazjach rosyjskich powszechnie są znane i cierpią za zbyt wczesne zakończenie kursu bo w klasie czwartej (w 7 i 8-ej powtórzenie gieografji Rosji i Europy), ale jeszcze bardziej na brak podręczników i odpowiednich nauczycieli. Podręczniki bardzo słabe, a uczniowie 4-ej klasy jeszcze i dziś w niektó-

rych szkołach wypaczają sobie pojęcia na osławionym Lebiediewie. W ciągu ostatnich lat kilku nastąpiła cała powódź podręczników, gdzie zrzadka śród tłumu przedsiębiorców chcących zrobić dobry interes czasami zjawia się i prawdziwy gieograf. Kwestja przygotowania nauczycieli do wykładu gieografji po dawnemu wygląda opłakanie. Jeden z kuratorów wyjątkowo chciał się zająć tą sprawą i na zapytanie skierowane ku dyrektorowi jakiemu specjaliście powierzają wykład gieografji otrzymywał przeważnie odpowiedzi: „komukolwiek” aż jeden wytłumaczył: „temu, co ma najwięcej dzieci—niech biedak sobie zarobi”.

A jednak w Rosji już w r. 1892 prof. Petri (autor dobrego atlasu dla nauki szkolnej) rozwinął projekt wytworzenia rzeczywistych nauczycieli gieografji. Podług prof. Petri na uniwersytecie (jednym na całą Rosję) należało stworzyć coś w rodzaju fakultetu gieograficznego, na którym słuchacze powinni studjować: 1) nauki przyrodnicze w porównaniu z wydziałem przyrodniczym powinni mieć skrócony kurs chemji, mniej anatomji i fizjologji, natomiast więcej wiadomości z zakresu gieografji zwierząt i roślin, 2) pewne działy wyższej matematyki, potrzebne przy pracy nad klimatologją, 3) Ekonomję polityczną i statystykę, 4) Francuski, niemiecki i angielski, 5) Historję powszechną, dzieje kultury z archeologją włącznie, 6) opisową antropologję i etnografję 7) kreślenie map.

Projekt prof. Petri grzeszył optymizmem, gdy rozkładał te zajęcia na 4 lata pracy uniwersyteckiej, ale w ciągu lat 5 to było możliwe do osiągnięcia. Zaletą tego projektu było szczere i wyraźne przyznanie, że nauczyciel gieografji powinien posiadać przygotowanie wielostronne, które powinno się łączyć z pewną gruntownością. Bo w rzeczy samej, tylko takie specjalne przygotowanie może dać nauczycielowi to, co w innym razie musi zdobywać drogą uciążliwego samouctwa.

Najniezależniej od stanu gieografji w szkołach średnich w Warszawie, wyrobiła sią gromadka nauczycieli

gieografji, którzy potrafią ją opierać na zasadach przyrodoznawstwa i dlatego też przy dzisiejszych zmianach w szkolnictwie ten przedmiot może być oddany nauczycielom najzupełniej wyrobionym, traktującym ten wysoce kształcący przedmiot nie tradycjonalnie, lecz naukowo-spółcześnie.

Jeżeli raz uznamy, że gieografję powinni wykładać przyrodnicy, lub też nauczyciele obznajmieni z zasadami i metodami przyrodoznawstwa, to musimy zaznaczyć, że Warszawa należy do miejscowości, gdzie gieografję wykładać bardzo trudno. Brak wszelkiego urozmaicenia powierzchni w bliższej okolicy utrudnia doszczętnie wykład. Jedynie tylko dolina Wisły i czasami jej brzegi mogą być przedmiotem pokazu szkolnego. Grodno leżące nad Niemnem, a jeszcze bardziej Częstochowa, Będzin, Sandomierz a nadewszystko Kielce, leżą w okolicach daleko bardziej urozmaiconych i tam wykład gieografji może być zadaniem daleko wdzięczniejszym. Żadna jednak okolica nie może okazać wszystkich szczegółów pożądanych dla poglądowego wykładu gieografji, to też wycieczki powinny z czasem stać się nieodzowną częścią składową wykładu gieografji.

A. Sujkowski.

KARTKA Z PEDAGOGIKI.

Z powodu książki Wł. Szeremietiewskiego: „O pisowni wogóle i t. d.“ wydanie komisji nauczycieli języka rosyjskiego, Moskwa 1897.

Rok zeszły wysunął na pierwszy plan kwestję szkolną, że jednak stoi ona w ścisłym związku z politycznym, ekonomicznym i wogóle społecznym ustrojem całego narodu, że bez radykalnych a trwałych zmian w tym ustroju nie może być pomyślnie rozwiązana, więc w ostatnich czasach zwłaszcza, uwaga szerokiego ogółu w kierunku tych zmian się zwróciła. Nie znaczy to wcale, by sprawa szkolna straciła na swej doniosłości: bynajmniej, pozostanie ona zawsze żywotną i choć przestała być tematem rozpraw na wiecach i zebraniach szerokich sfer, przeszła pod rozwagę ludzi bardziej do tego powołanych, bo pedagogów.

Pomyślano o najkonieczniejszych reformach w szkole, by ją zbliżyć o kilka kroków do tego ideału, jaki od pewnego czasu coraz wyraźniej rysuje się przed nami, głównie dzięki zbiorowym pracom ludzi, którym wychowanie młodzieży leży na sercu. Co się tyczy dotychczasowej szkoły, wszyscy zgodziliśmy się na jedno: że ogólnie była ona złą. Gimnazja rządowe były złe w swym założeniu, w swym rdzeniu niejako: instytucje propagandy ideałów biurokratycznych, podające młodocianym umysłom w imię

tychże ideałów fałszowaną naukę, narzędzia polakożerczej rusyfikacji, nakazujące dziewięcioletnim dzieciom mówić i myśleć w obcym języku—dławiły one wszelką myśl wolną, niszczyły w zarodku samodzielność, wypaczały charakter; nawet pewne zalety, jakie te zakłady posiadały, mianowicie pewna sprężystość i jedność organizacji, wobec zasadniczo złego i nieetycznego stanowiska szkoły rządowej u nas—i te zalety, powtarzam, służyły do wprowadzenia tym silniejszego rozłamu w duszę ucznia.

Wprawdzie jedną zasługę ma szkoła biurokratyczna i nie pominie jej w swym inwentarzu przyszłość, skrupulatnie obliczająca odziedziczony po matce—przeszłości spadek; ale nie wiemy, czy szkoła rządowa ucieszy się z przyznania jej tej właśnie zasługi: oto nauczyła ona młodzież konspirować, nawet do konspiracji zmusiła. Waląc raz za razem ciężkim młotem ucisku, jednych złamała, ale drugich zahartowała, rozbudziła chęć i drzemiącą siłę oporu, nakazała ukrywać się i w ciszy zbierać siły, by z czasem tym pewniej stanąć do walki.

Obałamucić jednak nikogo nie zdołała, bo już na pracę w tym kierunku zbrakło jej sił, zużywanych wyłącznie na działalność represyjną. Cześć więc tej bojowniczce ciemnoty, że prześlepiła najważniejsze swe zadanie! Niech nasza pogarda lekką jej będzie! Rok ubiegły wyraźnie podkreślił jej pasywa, a całe społeczeństwo—przynajmniej społeczeństwo inteligientne — zarówno u nas jak w Rosji zaliczyło ją do przeżytków kultury.

Czym tę szkołę zastąpić? a raczej czym wynagrodzić sprawione przez nią szkody? —takie pytanie staje obecnie przed nami. Starają się odpowiedzieć na nie liczne zakłady naukowe prywatne. Czy odpowiedź wypada zadawalająco? Jak dotąd, chyba nie—i napewno nie! Co się tyczy szkół męskich, to, za nielicznemi wyjątkami, dzielą się one na dwie kategorje: szkoły dawniej powstałe, oraz szkoły założone w obecnym czasie. Pierwsza kategorja spółżyjąc dość długo, a nawet współzawodnicząc z gimnazjum rządowym, gorliwie przejęła jego wady i dotąd z nich

się otrząsnąć nie może; druga nie zdążyła jeszcze okazać, jaką będzie naprawdę, bo jakkolwiek podobać nam się mogą programy i obietnice, gdy idzie o ocenę praktycznej działalności, jedną, jedyną zasadę trzeba stosować: „po owocach ich poznacie je”!... Pensje żeńskie, mimo niezaprzeczonych zasług, które położyły w swoim czasie, dość odległym zresztą—w okresie Apuchtina i najzaciętszej rusyfikacji tam się kryła prześladowana polszczyzna, myląc lub mylić się starając argusowe oczy inspektorów—dziś są wymownym świadectwem, że szkoła jest tylko funkcją społeczną, czyli że mało uświadomione społeczeństwa nie mają i mieć nie chcą postępowej szkoły.

Ale za nim się nam uda zmienić nauczanie średnie, przedewszystkim nauczanie początkowe winno ulec reorganizacji. Ta kwestja była przedmiotem wielu roztrząsań pedagogów, wielu narad i prac, które wreszcie wyłoniły z siebie projekt ustawy szkolnej, niestety, zbyt mało jeszcze znany szerokiemu ogółowi, a nie mogący—podobnie do innych postulatów kulturalnych — wejść w życie dla tych samych powodów, dla których ptak zamknięty w klatce nie może wznieść się pod obłoki.

Tymczasem jednak gotujemy się do owej chwili, gdy działać będziemy mogli i zanim wzorowa szkoła polska otworzy swe podwoje dla naszej młodzieży, wypracujemy dla niej programy nauk, rozbudzimy zapał w nauczycielach, a może nawet uświadomimy szerokie warstwy społeczne. Jednym zaś z najważniejszych zadań pracy nad szkołą przyszłości jest nietylko zapewnienie językowi ojczystemu tego stanowiska, jakie zajmować winien, ale jednoczesne obmyślenie możliwie najlepszych sposobów wykładu tego przedmiotu.

Dla tego ostatniego celu pożytecznym jest bardzo zestawienie nauczania języka ojczystego u nas i gdzieindziej, u szczęśliwszych pod tym względem narodów. Nie jednej ciekawej, a ważnej wskazówki udzielićby nam mogły szkoły i podręczniki czeskie, niemieckie, lub amerykańskie; nie od rzeczy będzie również zaznajomić się z tą

rawą w Rosji, gdzie goręcej może nieraz niż na Zachodzie interesowano się nauczaniem początkowym języka. Przekonywają nas o tym prace Włodzimierza Szeremietiewskiego, zmarłego w 1895 roku.

Dzieje pedagogiki w Rosji nie są zbyt dawne. Po ogólnikowych wskazówkach oświeconych działaczy wieku XVIII-go, po niezbyt fortunnych próbach wyhodowania w zamkniętych instytutach nowego pokolenia, które z tych cieplarni, właściwiej może—z wzorowych koszar, miało wyjść, jak Pallada, od stóp do głów uzbrojone do walki z przesądami starego pokolenia — wydało społeczeństwo rosyjskie dopiero w drugiej połowie XIX-go stulecia teoretyków pedagogiki, a między niemi tak wybitnego a samoistnego pracownika, jakim był Uszyński. Jego czytanki obrazkowe sprawiły przewrót w nauczaniu elementarnym, a światłe i szerokie poglądy na zadanie wychowawcy do dziś nie straciły znaczenia. Prace Busłajewa, Sreznicwskiego, Wodowozowa i innych prowadziły dalej rozpoczęte dzieło, w ostatnim zaś dwudziestoleciu ubiegłego wieku, wystąpił na widownię człowiek gorącegó serca, jasnego umysłu i rozległej wiedzy — skromny nauczyciel prywatny, zwykły szeregowiec, któremu los jednakże włożył buławę marszałkowską do tornistra — Włodzimierz Szeremietiewski.

Karjera służbowa w ministerjum oświaty wcześnie zamknęła się przed Sz., nie potrafił widocznie być urzędnikiem ten kochający młodzież i nauczanie człowiek. Zaczęły się nieskończone lekcje prywatne, nieskończone poprawianie kajetów całemi wieczorami, niekiedy i nocami, wysuszające mózg, wyjaławiające go tak doskonale, jakby żadna inna sterylizacja dokonać tego nie mogła; bieganina z godziny na godzinę bez końca, bez wytchnienia. nie dająca przecież nawet tyle, iżby można było zabezpieczyć sobie starość. I wierne towarzyszki żywota nauczycielskiego, choroby zawodowe — a z nich najgroźniejsza choroba oczu — nie zapomniały o Sz. i pod tym względem nie zaniedbał go los hojnie obdarzyć. Mimo to S. nie

upadł na duchu. „Innym bywa jeszcze gorzej!” mawiał. Kiedyindziej znów do przyjaciela, co zlękany pracą jak i on, westchnął, iż czasby obydwom odpocząć: „Robić więc obrachunek z życiem? Trudno to, a i strach! Lepiej żyjmy i pracujmy, póki się da, choć nieraz głowa ku spoczynkowi ciążyć będzie ..”

Sz. całe życie walczył z formalizmem szkolnym, zwłaszcza zaś przy nauczaniu języka ojczystego. Walczył z zabójczą rutyną, z oszałamianiem dzieci subtelnościami gramatyki, z gnębieniem ich zawiłą, najeżoną trudnościami pisownią, z tym całym scholastycyzmem, w jakim nieświadomie tkwimy jeszcze... Walczył z pseudo postępowym nauczaniem, co zabija samodzielność i chęć do pracy ucznia, bo mu odejmuje zdolność mówienia, bo nie uczy go jasno wyrażać myśli... A do tej walki wystąpił nie odrazu, lecz przypatrzywszy się dobrze temu, co się działo po długim przemyśleniu: dopiero po dwudziestu latach działalności pedagogicznej, gdy się przekonał, że przykład poszczególnej jednostki niewiele może — trzeba wpływać na szeroki ogół i ten uświadamiać. Zaczęły się odczyty, referaty, broszury, a wszystkie miały na celu jedno: ułatwienie i zreformowanie nauki języka, zwłaszcza zaś ulżenie doli „maluczkich” przy odsługiwaniu „powinności ortograficznej”. Starania te skrystalizowały się w trzech broszurach: o dyktandzie, o żywym słowie, o metodyce języka ojczystego. Postaramy się streścić każdą w paru słowach.

„Czy ci maluczcy istnieją dla pisowni, czy też pisownia istnieje dla nich?”—z niewydanej rozmowy o pisown profana ze specjalistą.

To pytanie wziął Sz. za motto do swego artykułu o dyktandzie. Właściwy tytuł tej rozprawki jest: O pisowni wogóle, oraz o pisaniu za dyktandem, jako o ćwiczeniu początkowym w szczególności. Myśli wygłoszone przez autora, dla wielu nie będą niczym nowym, niektórym wydadzą się już przebrzmiałe, ale niestety, dla bardzo wielu jeszcze nauczycieli będą pouczające - może na-

wet nowe! Szeremietiewski występuje w obronie „maluczkich”, a zabiera się do tego z werwą i dowcipem, które mimo trosk, chorób, do ostatka go nie opuszczały. Proponuje, iżby słuchaczom, zebranym w liczbie około 500 podczas jego odczytu, podyktować stronicę druku „odpowiednio” wybranego ćwiczenia... Okazałoby się napewno, iż pisownia byłaby nadzwyczaj niejednostajna: wielu nie umiałoby jej umotywować, pisząc z nawyknienia; inni rozumowaliby, każdy bardzo logicznie i... różniliby się w ortografji. Na poparcie każdej z tych różnic przytacza autor twierdzenia znanych filologów rosyjskich. Czy czegoś podobnego nie zauważamy i u nas?

Nietylko w pisowni zachodziłyby różnice, gdyby można całemu towarzystwu ludzi inteligientnych i wykształconych zadać takie dyktando: nie mniej rozmaitości przed stawiłoby użycie znaków pisarskich, zwłaszcza dwukropka i średnika; ten ostatni szczególniej sprawia wiele kłopotu.

Z powyżej wymienionego autor przychodzi do wniosków.

1) Sztuka pisania prawidłowego jest tak trudna, iż nie każdy może ją posiąść. Za przykład Sz. daje poetę Puszkina, w którego 75 listach do żony naliczono blizko sto omyłek zasadniczych. A u nas czy ortografja Mickiewicza zadowoliłaby każdego nauczyciela gramatyki polskiej?

2. Pisanie tak zwane prawidłowe nie jest nauką, lecz sztuką, opartą raz na podstawie etymologicznej, innym znów razem na fonetycznej. Jak oscylować między sprzecznościami? Gdy zaś dodamy, że pisownia coraz ulega zmianie—podobnie jak język zresztą—zrozumiemy, iż naprawdę nie łatwo zapanować nad sztuką, najeżoną tyloma trudnościami.

A jednakże pomimo to wszystko do ostatnich czasów widzimy dyktanda, pisane przez uczniów chyba na to tylko, by nauczyciel mógł zliczyć błędy i — do bardzo niedawna, do dziś jeszcze—postawić za nie stopień. Nic więc

dziwnego, że tego rodzaju „ćwiczenia” ortograficzne są wiecznym Molochem, wymagającym nieustannie łzawych ofiar!

Te właśnie dyktanda wyszydza autor, nazywając je „kryminalnemi”, bo rzeczywiście wydaje się, jakoby za ich pomocą chciano uczennicy wytoczyć proces... o złą pisownię, chociaż jednocześnie właśnie te ćwiczenia są najlepszemi rozsadnikami złych nawyknień ortograficznych. Szeremietiewski wspomina dawne czasy, gdy dyktand (w Rosji) prawie że nie znano, zwłaszcza w klasach niższych, a jednak pono nie gorzej pisali ówcześni uczniowie od obecnych.

Na zakończenie S. proponuje — już przed laty przeszło 20: rzecz o pisowni wydrukowana była poraz pierwszy już w r. 1884—by dyktanda na stopnie, które słusznie nazywa dyktandami karzącemi, całkowicie zarzucić, za bardziej celowe uznać ćwiczenia ortograficzne, któreby rozwijały pamięć wzrokową, bo słuch nie zawsze trafnie nami kieruje przy pisaniu; radzi nie zapominać, że prawidłowe pisanie stoi w związku z ogólnemi zdolnościami graficznemi dziecka i z jego rozwojem umysłowym; nareszcie zaś, co najważniejsza, zaleca zrozumienie, że sprawa pisowni jest jeszcze nierozwiązana i prawdopodobnie, biorąc pod uwagę ciągłe zmiany językowe, nigdy stanowczo rozwiązaną nie będzie, to też uproszczenie ortografji i ułatwienie jej nauki dziecku powinno być celem usiłowań gramatyków pedagogów.

Nie sądźmy jednak z tego, by Sz. lekceważył wiedzę językową: bynajmniej, zapytrywania jego na pisownią wogóle, obok całej swej praktyczności, są czysto naukowe; mówi on np. „ta korona formalistyki, ortografja, nie jest przecież w istocie rzeczy niczym innym, jak tylko biografją wyrazów” — lecz wkrótce potym dodaje, iż nauka pisowni nie powinna być celem, a środkiem, nie „wszechwładną i kapryśną panią, lecz posłuszną inteligientną służącą”—służebnicą ogólnych szerokich celów wykształcenia.

Nauka tak zwana szkolna nie zawsze idzie w parze z nauką istotną, lecz zgodzimy się chyba na to, że winna być zmniejszonym odbiciem tej ostatniej. Pozwolimy więc sobie tu zwrócić uwagę, iż np. znakomity lingwista, profesor Baudouin de Courtenay bardzo obojętne a nawet sceptyczne stanowisko zajmuje wobec tego, jak pisać i mówić „należy", jak zaś nie „należy". Oto jego słowa: „... dla mnie kwestje, jak należy mówić, zupełnie nie istnieją, kwestje zaś, jak należy pisać, pomimo całej swej żywotności nie są w stanie rozgrzać mego serca i zachęcić mię do wystąpienia w szrankach szermierzy ortograficznych". (Szkice językoznawcze, rozbiór gramatyki polskiej ks. Malinowskiego str. 271).

Nie wynika stąd, byśmy jako nauczyciele nie mieli przestrzegać czystości i prawidłowości mowy ustnej lub pisanej: nic nas od tego obowiązku nie uwalnia; dobrze byłoby tylko, gdybyśmy zechcieli czasem pamiętać, iż prawidła, które uczniowi podajemy, wymagania, które mu stawiamy, nie są jeszcze ostatnim wyrazem ani ścisłości ani pedagogiki.

W następnym artykule przystępuje Sz. do sprawy żywego słowa, poświęcając gorącą odezwę jego obronie, oraz uznaniu jego wartości pedagogicznej. Słusznie twierdzi autor, że z dotychczasowej szkoły wychodzi młodzież, nie umiejąca się wysłowić, jakby tylko napół ujęzykowiona: komu się wydaje inaczej, ten niech posłucha owych monosylabowych odpowiedzi na pytania, zadawane podczas ostatecznych egzaminów. Często też słyszymy od ucznia: „ja to wszystko rozumiem i umiem wybornie, tylko nie wiem, jak się wyrazić.." A przecież najzwyklejszą miarą dokładności, oraz jasności naszych pojęć jest właśnie ich wypowiedzenie! Gdzie szukać przyczyny takiego stanu rzeczy? Leży ona bardzo blizko, a jest nią niewłaściwe traktowanie sprawy wysłowienia się i nie dość baczna uwaga na rozwój zdolności mownych wychowańca. Osłuchanie się z mową poprawną a czystą, przynosi korzyści niezaprzeczone, lecz dopiero przy kontrolowaniu rezulta-

tów owa korzyść da się ujawnić, wielu zaś wykładowców uważa, iż znakomicie spełnia swój obowiązek — nawet w niższych klasach!—mówiąc—nie zawsze pięknie, boć nie każdemu dano urodzić się złotoustym — całemi godzinami wobec stale milczącego ucznia. A potym nagle żądamy od tychże uczniów płynnej wymowy, jasnych i logicznych odpowiedzi! Tu znów, jak i w wielu innych wypadkach, nauczyciel egzaminuje z tego, czego nie nauczył ani nauczyć probował.

Szermietiewski mówił dobrze, często z zapałem i werwą, lecz lepiej jeszcze czytał, zwłaszcza utwory, zaprawne lekkim humorem; uważał głośne czytanie za rzecz niezmiernie kształcącą. Nigdy uczeń sam nie zauważy wszystkich, zwłaszcza bardziej subtelnych, piękności myśli i formy: inteligientne czytanie nauczyciela da mu je spostrzec i pomoże przyswoić je sobie, zapobiegając jednocześnie tej płytkości i pobieżności, jaką wytwarza znane nam tak dobrze śród młodzieży „połykanie" książek!

Prócz tych zasadniczych myśli artykuł: „W obronie żywego słowa słów parę" zawiera kilka prób objaśnień łatwych utworów literackich—najczęściej wierszy—w klasach niższych. Nie bez korzyści byłoby zapoznać z niemi czytelników, lecz szczupłe ramy niniejszego rozbioru nie pozwalają na to. Cechą ich ogólną to przestroga dla nauczyciela. by nie tamował samodzielności ucznia, by go nie oszałamiał nadmiarem drobiazgowych pytań, nie rozleniwiał jego umysłu zbytecznym ułatwieniem postrzegania i zawczesnym poddawaniem wniosków.

Syntezą niejako zapytrywań pedagogicznych a i naukowych Sz. jest: „Kartka z metodyki gramatyki początkowej języka ojczystego". Znajdziemy tam sporo cennych wskazówek, tyczących się praktycznego obznajmiania ucznia z gramatyką—bo tylko o praktycznym nauczaniu w szkole średniej, z wyjątkiem najwyższych klas, mówi ciągle autor. Punktem wyjścia i przygotowaniem do logicznego myślenia jest zdanie, zaś najważniejszym punktem programu gramatyki — nauka o składzie wyrazów.

Jednak nim zdobędziemy się na myśl, musimy mieć najpierw przedmiot myślenia, poznany za pomocą postrzegania, którego rezultat będzie stanowił treść tego, co zdaniem nazywamy. Tak więc zapoznanie się z właściwym zdaniem poprzedza zapoznanie się z przedmiotami za pomocą rozróżniania ich cech, oraz stosunków między samemi przedmiotami lub ich cechami. Potym dopiero od poznania rzeczy przechodzimy do poznania ich imion, t. j. wyrazów. Program więc składa się z trzech ściśle z sobą połączonych działów: logicznego, syntaktycznego (nauka o zdaniu) i etymologicznego; ten ostatni dział rozpada się jeszcze na trzy części: właściwą etymologję, głosownię i stylistykę, czyli rozpatrywanie wyrazów pod względem stylistycznym. Opracowaniu działu etymologicznego poświęcił autor najwięcej uwagi; ciekawych odsyłamy do książki.

Poprzestając na tym pobieżnym rozbiorze, podajemy ogólne prawidła, które pedagog rosyjski radzi mieć na względzie przy nauczaniu gramatyki; są one następujące:

1) im mniej teorji, tym lepiej;

2) im później rozpoczynamy naukę teorji, tym lepiej;

3) im wolniej ta nauka teorji postępuje, tym lepiej.

Zdaje się, iż pod temi uwagami podpisaćby się mogli u nas wszyscy prawdziwi nauczyciele.

Prace Szeremietiewskiego nie były znane szerokiemu ogółowi; przyczyna tego leży z jednej strony w słabym zainteresowaniu się pedagogiką wśród warstw wykształconych, z drugiej zaś—w zbyt krótkim, szkicowym prawie przedstawieniu rzeczy, co czyni je nie dla wszystkich zrozumiałemi: zapracowany nauczyciel, człowiek gorącego serca, pragnący natychmiast wcielać swe ideje w czyn, nie miał czasu szeroko omawiać swych pomysłów — rzucał je dorywczo na papier.

Sz. jak żył tak i umarł cicho, nie zauważony przez nikogo. Biograf jego A. Ostrogorski, mówi z tego powodu co następuje:

„Przyzwyczaiwszy się zarzucać nauczycielowi formalizm, rutynę i t. d., społeczeństwo mało zresztą interesuje się życiem wewnętrznym szkoły, oraz literaturą pedagogiczną. Zbyt mało ono zna swych pożytecznych pracowników, przyjaciół swych dzieci, zwłaszcza gdy ci zajmują skromne stanowiska w hierarchji szkolnej".

Podobnie dzieje się i u nas. Czy ogół rodziców nie przypomina czasami owej wielkiej pani, która, zdawszy całkowicie swe dziecię opiece niańki, wyraża swe zainteresowanie się dzieckiem i niańką o tyle tylko, iż w chwilach złego humoru narzeka na opieszałość piastunki.

Helena Willman-Grabowska.

Wiadomości o ruchu pedagogicznym zagranicą.

Związki nauczycielskie we Francji. Sprawą, która w obecnej chwili najbardziej roznamiętnia nauczycieli szkół początkowych we Francji i znajduje silne echo w tamtejszej prasie pedagogicznej, jest projekt związków zawodowych, a jak tam wyrażają się „syndykatów nauczycielskich". Nauczyciele szkół państwowych mogli tam wprawdzie i dotąd wiązać się w stowarzyszenia, zwane „przyjaźniami" (les amicales), o których ostatnim zjeździe w Lille pisaliśmy już na tym miejscu, lecz te nie zadawalały pewnej części nauczycieli, nie zapewniając im należytej obrony interesów zawodowych. O ile mogliśmy wyrozumieć z głosów prasy francuskiej, dwie główne przyczyny wywołują niezadowolenie wśród nauczycieli rzeczypospolitej, uważającej się za główną rzeczniczkę swobód człowieka: z jednej strony nadzwyczajne skrępowanie nauczycieli przez szczegółowe instrukcje co do prowadzenia nauki w szkole, z drugiej prześladowania ze strony władzy, dotykające nauczycieli, którzy głoszą lub są posądzani o przekonania polityczne niemiłe istniejącemu rządowi. Ażeby tego uniknąć, nauczyciele pragną wytworzyć „syndykat" t. j. silny związek zawodowy, obdarzony w sprawach szkolnych dość rozległą władzą autonomiczną. *Pra-*

gną oni, aby program nauczania zależał wyłącznie od ciała nauczającego: „Nasza nauka nie jest nauką rządową. Nauczyciel udziela wiedzy nie w imię rządu nawet republikańskiego, nie w imię państwa, ani nawet w imię narodu francuskiego, lecz tylko w *imię prawdy*. Stosunki matematyczne, prawidła gramatyczne, równie jak pojęcia przyrodnicze, historyczne, czy moralne, które mają wejść do nauczania, nie mogą podlegać wahaniom większości”. Chcą też nauczyciele, uzyskawszy wolność związków, wejść do ogólnych związku pracy, aby przez to samo zbliżyć się do ludu. „Uczymy dzieci ludu w ciągu dnia. Cóż naturalniejszego, że chcemy się znaleźć wśród ludu wieczorem? W stowarzyszeniach robotniczych poznamy potrzeby umysłowe i moralne ludu. W zetknięciu z niemi i przy ich spółudziale ustalimy nasze programy i metody”. Tego rodzaju oświadczenia najpowszechniej budzą oburzenie, którego wyraz znajdujemy w pismach pedagogicznych np. w *Ècole nouvelle*, gdzie żądania nauczycieli są przez większość współpracowników potępiane, a dążenie ich do zbliżenia się z ludem nazywa się „propagandą socjalistyczną”.

W obronie ich jednak, staje tak znakomity i poważny pedagog, jak prof. *Buisson*, który w związkach nauczycielskich widzi jeden z najpotężniejszych środków kształcenia się zawodowego: „Trzecia Rzeczpospolita — mówi Buisson—chciała w nauczycielu mieć wychowawcę t. j. według słów Juljusza Simon'a umysł, który podnosi inne umysły, duszę, która tworzy inne dusze. Ażeby wypełnić tę misję, trzeba mieć w nią wiarę, trzeba ją kochać głęboko, trzeba się w niej czuć wolnym i odpowiedzialnym. Trzeba być sobą samym, osobistością moralną, obdarzoną inicjatywą, dążącą bezustannie do doskonalenia się i postępu. Trzeba więc zwalczać wszelkiemi środkami obojętność i rutynę, które muszą ogarnąć w końcu nauczyciela samotnego, opuszczonego od spółtowarzyszy. A wśród tych środków, czyż jest skuteczniejszy nad wzajemne doskonalenie się, wynikające z silnej a wolnej organizac

zawodowej, gdzie interesy, obowiązki, prawa nauczyciela, są mu bezustannie przypominane? Tylko w takim środowisku braterskim wytworzy się duch rodziny, czy też duch korporacyjny, podtrzymujący w swych członkach święty ogień zapału". Przeciwnicy Buisson'a dowodzą, że cele te spełniały już dawne „przyjaźnie".

Co do nas, to nie znając z blizka stosunków francuskich, widzimy w całej tej polemice ważną kwestję ogólnego znaczenia, o ile z jednej strony żądanie nauczycieli, aby w sprawach szkolnych, mieli oni zupełną autonomję, uważamy za krańcowe i niebezpieczne, gdyż w takim razie społeczeństwo byłoby zupełnie usunięte od kontroli nad szkołami, o tyle postępowanie władz szkolnych we wszystkich krajach wytworzyło dla nauczycieli stosunki bardzo przykre, a nieraz wrogie dla postępu szkoły;—jeśli więc takich stosunków nie życzylibyśmy sobie w przyszłości, musimy przy organizacji szkoły wytworzyć takie warunki, któreby i nauczycielom zapewniły pewną swobodę działania. Sprawa więc przyszłej „organizacji szkół w Królestwie", poruszona przez p. I. Moszczeńską, w jej broszurze (patrz „Nowe Tory" № 1) domaga się bliższego i gruntowniejszego opracowania.

Konkursy Francuskiej Ligi nauczania na rok 1906. We wszystkich zamożniejszych a dbałych o oświatę państwach, przedsięwzięcia, uważane na razie za najbardziej pożądane lub pożyteczne, zyskują poparcie pieniężne ze strony instytucji kulturalnych. Francuska Liga nauczania ogłasza na rok 1906 następujące konkursy:

1) Trzy nagrody po 100 franków i sześć nagród po 50 franków dla założycieli towarzystw świeckich, popierających oświatę ludową, zwłaszcza przez opiekę nad młodzieżą, która ukończyła szkołę początkową (patronaty dla terminatorów rzemieślniczych).

2) Pięć nagród po 100 franków i 10 nagród po 50 franków dla stowarzyszeń świeckich dawnych uczniów, które stworzyły lub stworzą własnemi siłami do 30 czerwca 1906 r. patronaty świeckie i zapewnią im z własnych

środków dozór, wykłady, rekreacje, albo założy domy dla młodzieży dorastającej.

3) Pięć nagród po 100 franków i 10 nagród po 50 franków dla towarzystw świeckich dawnych uczennic, które stworzyły lub stworzą same przed 30 czerwca 1906 roku, patronaty świeckie i zapewnią im z własnych środków dozór, wykłady, rekreacje, zwłaszcza gdy założą domy dla młodzieży dorastającej.

4) Jedna nagroda w ilości 100 franków i 10 nagród po 50 franków dla Towarzystw świeckich dawnych uczennic, które poprą działanie *Szkolnych kół pomocy wzajemnej* (Mutualités scolaires, tworzą sekcje zwane: *kołami pomocy wzajemnej młodzieży*" w tych gminach, gdzie niema towarzystw pomocy wzajemnej kobiecych.

Paryskie kolonje dla dzieci zagrożonych gruźlicą. Od lat dwuch istnieje w Paryżu instytucja, nosząca nazwę: *Zabezpieczenie dzieciństwa przeciw gruźlicy*, która zajmuje się wysyłaniem wątłych, anemicznych, obciążonych dziedzicznie dzieci na świeże powietrze wiejskie. Instytucja ta, zawdzięczająca byt swój dr. Grancher, rozwija się nader pomyślnie, a kolonja w Chabris doskonałe przynosi rezultaty. Przed kilku miesiącami wice-rektor Akademji paryskiej, znany pedagog L. Liard, pragnąc przez zainteresowanie tą sprawą, wpłynąć na rozwój uczuć społecznych wśród młodzieży szkolnej, wydał osobną odezwę do uczniów i uczennic liceów w Paryżu. W pierwszej części tej odezwy notuje grasujące coraz bardziej suchoty jako klęskę narodową i mówi o zapobiegawczym wpływie pobytu na wsi, z którego dzięki wspomnianej instytucji korzystają najuboższe dzieci Paryża. W drugiej zaś części zachęca młodzież zamożną, do udziału w tej sprawie, wskazując jej sposób łatwy (w warunkach francuskich) do wprowadzenia w życie.

„Czy chcecie wy, dzieci zamożne i bogate, przyłożyć rękę do ocalenia kilkorga ubogich dzieci Paryża, wystawionych na niebezpieczeństwo zarazy? Czy chcecie uczestniczyć w tym dziele prawdziwie narodowym, społecznym

i ludzkim? Czy chcecie od szkolnej ławki nawiązać węzły solidarności wśród dzieci jednego kraju? Czy chcecie wyznawać zasady braterstwa w czynie nie w słowie?

Utwórzcie w każdym liceum stowarzyszenie mające na celu utrzymywać na jednej z kolonji, jedno lub kilkoro dzieci. Znam dobrze uczucia naszych nauczycieli i nauczycielek, aby być pewnym, że wielu z nich chętnie wam pomoże, poradzi i zechce wam przewodniczyć. Ale sami zorganizujcie to stowarzyszenie, sami je urządźcie, co miesiąc lub co kwartał uiszczajcie jakąś składkę niewielką. A w pewnych okolicznościach, szczęśliwych dla was, jak imieniny lub urodziny, z podarków otrzymanych odłóżcie część dla swych małych pupilów. Bo to będą jakby wasi wychowańcy. Stowarzyszenie każdego liceum będzie miało swoich. Powiedzą wam ich imiona i nazwiska, będziecie wiedzieli, gdzie się znajdują; kilka razy do roku zdadzą wam sprawę z ich zdrowia, postępów w nauce, powodzenia w szkole, ze wszystkiego, co was może interesować, a wy będziecie mieli słodką radość i zadowolenie, że przyczyniliście się do uratowania kilku istnień. Jeśli chcecie, możecie ich uratować wiele. Każde dziecko, wysłane z Paryża na wieś, kosztuje tylko franka dziennie, czyli 365 franków rocznie. Ile więc razy mieć będziecie w swym stowarzyszeniu po 365 franków, tyle dzieci możecie utrzymać na wsi".

A. S.

Z LITERATURY.

Stefanja Sempołowska. *Niedola młodzieży w szkole Galicyjskiej. Kraków 1906 (str. 58).*

Co za rozpaczliwe obrazy roztacza przed nami autorka! Trudno uwierzyć, że w kraju, gdzie prawa państwowe dają możność wychowywania młodych pokoleń w duchu narodowym, serwilizm i obskurantyzm kliki rządzącej ze szkoły tej robią istotną karykaturę. Przyjrzyjmy się ustawom szkolnym, okólnikom, instrukcjom, a z nich już przekonamy się, że szkoła galicyjska niema prawa do nazwy szkoły dobrej, ani też szkoły „narodowej".

Wzorowana niewolniczo na szkole niemieckiej, nieprzystosowana do potrzeb miejscowych, nie zachowała nawet pozorów polskości, gdyż w planach wykładów język ojczysty, gieografja i historja, zajmują stanowisko upośledzone. W gimnazjum na 3 godziny tygodniowo polskiego mamy 4—6 niemieckiego, 4 — 5 greki, 5—8 łaciny. Podług instrukcji celem nauczania gieografji jest „znajomość powierzchni ziemi według jej naturalnych własności, według ludności państwa, ze szczególnym uwzględnieniem Austro-Węgierskiej monarchji". Przy wykładzie historji w każdej klasie zalecane jest szczególne uwzględnienie Austro-Węgierskiej monarchji.

W dopisku do okólnika z 1889 r. znajdujemy uwagę:

„Abiturjenci powinni także okazać znajomosc główniejszych dat z historji Polski i Rusi, a w gieografji wykazać wiadomości potrzebne każdemu wykształconemu człowiekowi".

W myśl tych wskazówek o „najważniejszych datach z historji polskiej" młodzieniec, składający egzamin dojrzałości, za najważniejszy wypadek w roku 1830 uważa narodziny Najjaśniejszego Pana.

Celem kształcenia w szkole galicyjskiej jest przygotowanie do karjery urzędniczej. Minister oświaty Hartel oficjalnie to potwierdza na posiedzeniu rady państwa w 1902 r. „W Niemczech, powiada on, uczęszczają do szkół średnich w celu otrzymania wyższego wykształcenia i przygotowania się do zawodu obywatelskiego, w Austrji zaś w celu otrzymania posady i emerytury na starość". Ze strony społeczeństwa pogląd ten potwierdza w sejmie 1904 r. Jerzy Czartoryski, który ubolewa nad tym, że nie zawsze wychowańcy szkół średnich zdobywają posady, a czasem muszą poprzestawać na marnej pensji 1 zł. dziennie. Aby przeciwdziałać tej, zdaniem jego, nadprodukcji inteligiencji, radzi odciągać młodzież od szkół średnich i nie dopuszczać do nich młodzieży z „innych" sfer.

Wobec tak pojętych zadań szkoły, nic dziwnego, że w niej z najczulszą pieczołowitością są hodowane kwiaty wiernopoddańczych uczuć, uczuć bezgranicznej wdzięczności i uległości dla dynastji Habsburskiej, natomiast pleni się gorliwie chwasty miłości ojczyzny i swobody. Dla zaznaczenia swej lojalności dyrekcja szkolna nakazuje pilne uczęszczanie na nabożeństwa w galówki, natomiast ogranicza swobodę urządzania obchodów narodowych: Kościuszkowskiego, 3-go maja i t. p.

Młodzież jest prześladowana za każdy objaw uczuć patrjotycznych. Sprawę młodzieży tarnopolskiej, oskarżonej o należenie do tajnego związku, wzorowanego na stowarzyszeniu Filaretów, skierowano na drogę sądową, a przecież statut obejmował program tak niewinny jak kształcenie rozumu i serca, rozwijanie ducha karności

i solidarności koleżeńskiej, kształcenie charakteru, by wytworzyć prawych i szlachetnych obywateli".

Z podręczników literatury, z wypisów usuwa się te wszystkie utwory, a nawet pojedyńcze ustępy i wyrazy, które pozostają w związku z przeszłością narodu, nasunąć mogą nadzieje na przyszłość, obudzić gorętszy jakiś poryw patrjotyczny.

Tak się kształci serca młodzieży w „narodowej" szkole galicyjskiej. Pod względem wykształcenia naukowego nie lepiej się sprawa przedstawia. Probierzem prawd naukowych jest zgodność ich z religją, a szczególnej kontroli podlega nauka przyrody. Krytycyzm i samodzielność są najstaranniej zabijane. Tak np. zabrania się młodzieży przy nauce historji literatury wydawanie sądów o mężach, „których czcić i wielbić powinna". W wypracowaniach unikać „na wszelki sposób" tematów treści społecznej, religijnej lub politycznej, poprzestając na odtwarzaniu myśli autorów, uważanych przez władzę za lojalnych.

Młodzież mogłaby się uczyć poza szkołą, lecz i tu zwierzchność szkolna staje na przeszkodzie. W szeregu przepisów z 1898 r. czytamy co następuje: ograniczyć swobodę kształcenia się, uczęszczania na wykłady, odczyty i do teatru. Zabronić udziału w jakichkolwiek politycznych i wogóle publicznych zgromadzeniach. Nie wolno wypożyczać książek z czytelni publicznych. Nie wolno czytać ani rozpowszechniać książek i pism, których dążność skierowana jest przeciw religji, monarchom i państwu.

Uczniowi szkół średnich nie wolno należeć do stowarzyszeń, zawiązanych przez inne osoby, ani w charakterze członków, ani w charakterze uczestników, słuchaczy lub gości. Nie wolno tworzyć stowarzyszeń pomiędzy sobą i nosić oznak. Wszelkie zgromadzenia uczniów, w celu kształcenia się mogą się odbywać tylko pod nadzorem grona nauczycielskiego. Wykroczenie przeciw tym przepisom, pociąga za sobą wykluczenie ze szkoły. Jedynym dozwolonym źródłem wiedzy poza wykładami ma być dla

wychowańców szkół średnich bibljoteka szkolna. Posiadają też one dobór książek, odpowiadający ideałom szkoły. Okólnik rady krajowej szkolnej r. 1886 poleca wykluczenie z bibljotek tych wszystkich książek i pism, któreby treścią swoją budziły jakie wątpliwości pod względem patrjotycznym, religijnym lub moralnym, coby sprzecznym było z uczuciem przywiązania do najdostojniejszej dynastji, uczuciami patrjotycznemi lub z uszanowaniem dla ustaw i urządzeń spełecznych. W myśl tych przepisów bibljoteki posiadają przeważnie rzeczy przestarzałe, liche, lub bezbarwne.

Miarę ujemnych wpływów szkoły, dopełnia stosunek pomiędzy wychowańcami i nauczycielami. Poddańczy stosunek tych ostatnich wobec zwierzchności (który się między innemi wyraża w tym, że nauczyciel obowiązany jest do najskrupulatniejszego przytrzymywania się treści podręczników, że bibljoteka nauczycielska ulega kontroli i t. d.), brak zasad niezależnych, obłuda religijna i polityczna, konserwatyzm, wreszcie stosowanie względem uczniów takich policyjnych środków, jak podsłuchiwanie, denuncjacje i rewizje—wszystko razem wzięte nie może budzić w młodzieży, ani sympatji, ani szacunku dla nauczycieli.

Całość warunków w jakich się kształcą i wychowują młode pokolenia w Galicji, daje rezultaty nad wyraz opłakane.

W 1895 roku rektor Kadyi zaznaczył małą zdolność spostrzegania i logicznego wnioskowania u młodzieńców składających egzamina na maturę; prof. Soleski narzekał na mały rozwój umysłowy uczniów gimnazjalnych, wreszcie sam St. Tarnowski w sprawozdaniu do szkolnej rady krajowej stwierdza, że u młodzieży opuszczającej gimnazjum, brak wykształcenia ogólnego, procent uczniów myślących i rozwiniętych stanowczo za mały, ogół poniżej tego, czego musi od niego wymagać społeczeństwo, jeżeli niema stopniowo stępieć i w oświacie podupaść. Takie głosy przemawiają z obozu, który systematycznie kalał

się zatruwaniem atmosfery szkolnej, obniżał ducha młodych pokoleń i tym samym był grabarzem przyszłości narodu. Jakimże głosem powinny wołać żywioły postępowe, żywioły prawdziwie miłujące swój naród!

Książka p. Sempołowskiej cenną jest dla nas z dwuch względów:

1) naje zarówno plastyczny, jak przerażający obraz szkoły galicyjskiej, 2) jeszcze raz dobitnie stwierdza „zasługi" narodowe tych, którzy szumnemi frazesami patrjotycznemi usiłują przykryć swe nizkie instynkty serwilistyczne. Stojąc w przededniu szkolnictwa polskiego u nas, strzeżmy się takich patrjotów!

M. K.

Dr. Władysław Ołtuszewski. *O mowie i jej zboczeniach. Niemota, bełkotanie, mowa nosowa i t. d., oraz higjena mowy. Z rysunkami i tablicami w tekście. Warszawa 1906.*

Obszerna ta i wyczerpująca monografja nie dotyczy wprawdzie bezpośrednio pedagogiki, lecz ma niezmierne znaczenie dla rodziców i wychowańców: jeśli bowiem leczenie zboczeń mowy należy do medycyny, to od wychowania zawisło w znacznej części zapobieganie złemu, rozpoznanie nienormalnego stanu dziecka, zasięgnięcie we właściwym czasie rady specjalisty i zastosowanie odpowiednich przepisów higjeny, bez których żadna kuracja nie może wydać spodziewanych owoców. Leżąca przed nami książka składa się z dwuch części: ogólnej i szczegółowej. W pierwszej autor daje krótki rys historyczny badań z dziedziny logopatologji t. j. nauki o zboczeniach mowy, a następnie rozwijając zakres tej stosunkowo młodej gałęzi wiedzy wyjaśnia jej stosunek do nauk podstawowych i pomocniczych; zajmuje się więc kolejno fizjologją mowy t. j. budo-

wą i działaniem narządów mownych, oraz ośrodków czynnych przy wytwarzaniu mowy w mózgu, psychologją jej t. j. rozbiorem czynników psychicznych, działających zarówno przy rozumieniu mowy cudzej, jak przy samodzielnym wyrażaniu swych myśli, wreszcie filozofją mowy, t. j. teorjami powstania mowy, jej rozwoju i stosunku do inteligiencji. Osobny rozdział poświęca rozwojowi mowy u dziecka t. j. przedmiotowi, który powinien interesować każdego pedagoga. Zasługa d-ra Ołtuszewskiego jest tym większa, że gdy we wszystkich literaturach obcych studja nad mową dziecka zajmują niepoślednie miejsce, w języku polskim nie posiadamy nic więcej oprócz poprzedniego dziełka autora omawianej pracy (Rozwój mowy u dziecka, oraz stosunek tego rozwoju do jego inteligiencji, Warszawa 1896). Opierając wszystkie swe wnioski na własnej sumiennej obserwacji, autor uwzględnia też i literaturę obcą; szkoda tylko, że powołuje się wyłącznie na prace dawniejsze, pomijając milczeniem autorów z lat ostatnich np. Sully'ego, Amenta, Miss Shinn, Kirkpatricka i innych, którzy pracowicie i sumiennie gromadzili materjał, dotyczący mowy dziecka, i rozpatrywali go na tle ogólnego rozwoju inteligiencji. D-r Ołtuszewski również wszędzie podkreśla ten związek między mową, a całym rozwojem umysłowym dziecka i to właśnie podnosi wartość jego książki dla nas.

Pogląd jego tak mniej więcej można streścić: inteligiencja mierzy się nie ilością słów, które dziecko wygłasza, lecz ilością wyobrażeń, które posiada; ale gdy stopniowo od wyobrażeń wznosi się ono do pojęć coraz ogólniejszych, pierwotny sposób wyrażania myśli za pomocą gestów i wykrzykników nie może wystarczać i wówczas występują wyrazy, jako najwygodniejsze symbole pojęć; powstanie więc mowy wymaga tego stopnia inteligiencji, na którym pewne abstrakcje już są dostępne. Stąd zaburzenia w prawidłowym rozwoju mowy są zawsze cechą dzieci, których rozwój umysłowy stoi bardzo nizko; o ile zaś podobne zaburzenia trafiają się u dzieci normalnych,

odbijają się zwykle ujemnie na dalszym ich rozwoju, utrudniając im nabywanie wiedzy i myślenie pojęciowe, które nie może się obyć bez pomocy wyrazów.

Z poglądu tego wynika ścisły związek pomiędzy zboczeniami mowy a t. zw. niedorozwojem psychicznym; więc też autor poświęca temu ostatniemu przedmiotowi dwa rozdziały swej książki: w jednym wyjaśnia istotę, przyczyny, objawy zwyrodnienia i charakteryzuje rozmaite stopnie niedorozwoju psychicznego (idjoci zupełni, idjoci niezupełni, głuptacy, dzieci umysłowo zacofane); w drugim zaś przedstawia stan mowy przy upośledzeniu inteligiencji. Oba te rożdziały posiadają obok lekarskiego znaczenia pedagogiczne: poruszają sprawę dzieci nienormalnych, prawie nietkniętą w naszej literaturze zarówno pedagogicznej jak lekarskiej; przekonywają też, że z wyjątkiem idjotów zupełnych, wszystkie dzieci upośledzone umysłowo dadzą się rozwinąć, a zboczenia mowy są prawie zawsze uleczalne, jeśli się im zaradzi we właściwym czasie. Wobec licznych zastępów tych nieszczęśliwych dzieci, którym rodzice nie mogą dać starań należnych, palącą potrzebą społeczną są zakłady specjalne, dostępne dla wszystkich, nie wyłączając najuboższych; do utworzenia takiej instytucji, autor gorąco wzywa społeczeństwo. W *części szczegółowej* autor zastanawia się kolejno nad wszystkiemi zboczeniami mowy, wymienionemi w tytule, trzymając się w każdym rozdziale mniej więcej takiego porządku: określenie zboczenia, jego przyczyny, klasyfikacja głównych postaci danego zboczenia, rozpoznawanie i leczenie. Wykład swój ilustruje bogato za pomocą spostrzeżeń (w ilości 135) dokonanych nad własnemi pacjentami; spostrzeżenia, dotyczące dzieci, stanowią materjał bardzo pouczający dla pedagogów. Ocenę naukową dzieła d-ra Ołtuszewskiego zwłaszcza z punktu widzenia medycyny, pozostawiamy specjalistom lekarzom; tu zaś pozwolimy sobie dodać, że znaczenie praktyczne dla wychowania posiada ostatni rozdział, mówiący o higjenie mowy,

który zawiera wiele dobrych wskazówek co do postępowania z dziećmi. Słowem książkę tę przeznaczoną dla lekarzy, może z korzyścią przeczytać każdy wychowawca, którego obchodzi bliżej fizjologja i psychologja mowy.

Aniela Szycówna.

Władysław Grzymałowski. *Dzieje Polski i narodu polskiego, w krótkim zarysie dla użytku młodzieży (nakład Arcta. 1906).*

Jeżeli porównamy treść podręcznika w ostatnim wydaniu i w pierwszym, to widocznym się stanie powiększenie materjału historycznego i dążność autora do dania uczniowi całkowitego obrazu historji narodu polskiego, doprowadzonej aż do dni ostatnich.

Jakkolwiek autor w przedmowie wyraźnie zaznacza, że wartość podręcznika, zarówno zależna jest od tego, co w sobie zawiera, jak i od tego, co w nim zostało pominięte, to jednak największą wadą jest moim zdaniem, nadmierny balast szczegółów, które nic uczniowi nie dają, a tylko niepotrzebnie obciążają jego pamięć.

Układu materjału historycznego zasadniczo autor nie zmienił, trzyma się więc niewolniczo wyliczania wszystkich nazw królów i książąt nawet i takich, których osobistości zupełnie nie zaważyły w rozwoju dziejowym.

Dążność do wyliczania wszystkich wypadków bez uwydatnienia łączności między niemi, w niewielkim podręczniku pociąga za sobą niezgłębienie takich objawów życia społecznego, któreby wyjaśniły ustrój państwa, stosunek jednych grup narodu w państwie do drugich, nie mówiąc już o tym, że usiłowanie autora zaznajomienia ucznia z rozwojem kulturalnym narodu, nie osiągnęło celu wskutek bardzo płytkiego traktowania tego działu. Najlepiej

pod względem opracowania przedstawia się epoka słowiańska, a następnie Piastów do dzielnicowej. W tej ostatniej pominiętą została historja walk możnowładztwa z królami, co przecież powinno być zaznaczone, by uczeń zrozumiał znaczenie jej jako środka uzyskania władzy przez tę klasę narodu. Zaledwie kilku wyrazami, bardzo niedokładnie malującemi rzecz, przedstawia autor tworzenie się mieszczaństwa w Polsce i zorganizowanie przemysłu.

Epizodyczne traktowanie wypadków za czasów Saskich i Poniatowskiego nie daje rzeczywistego obrazu stosunków tak ważnych, jak te, które się rozgrywały w tym czasie. Kiedy mówi o sejmie cztero - letnim nie wyczuwa się zupełnie tego prądu ożywczego, który wstrząsnął większością narodu polskiego i popchnął go wreszcie do stworzenia konstytucji 3-go maja. Mówiąc o powstaniu Kościuszkowskim, ogranicza się na wyliczaniu bitw, ani słowa o charakterze jego, o udziale ludu wiejskiego w bitwie pod Racławicami. W rozdziale, kiedy mówi o położeniu ekonomiczno-społecznym chłopów w okresie V-tym, zaznacza rzeczy niezgodne z prawdą, dowodząc, że „lud nasz po zaprowadzeniu poddaństwa żył w dobrym bycie i ucisku nie cierpiał".

Optymizm autora dochodzi aż do tego stopnia, iż opowiada: „kmiecie żyli w dostatku, a majętniejsi stroili się w aksamity i pasy srebrem nabijane"

Stanowisko mocno katolickie autora uwydatnia się bardzo silnie wszędzie, gdzie mowa o religji. Szczytem tego nastroju jest wyrażenie, że „Jezuici gorliwie nawracali różnowierców i wychowywali młodzież w duchu katolickim", albo „religja katolicka zyskała w kraju przewagę, co było zasługą zarówno króla jak i Jezuitów".

Ogólnie biorąc mam to wrażenie, że uczeń pomimo ogromu faktów, jakie autor w podręczniku nagromadził, nie będzie miał całokształtu rozwoju narodu polskiego, a przeszłość jego nie będzie budziła w nim czci dla boha-

terów, ani zachęcać go będzie do zgłębienia tej przeszłości, co przecież powinno być celem historji, a więc i podręcznika. Jedynie brak ogromny dobrych podręczników do historji może wytłumaczyć, że tak nieszczególny jak ten ma już trzecie wydanie. Może chwila obecna nam coś lepszego przyniesie.

Kazimiera Kalksteinówna.

Redaktor i wydawca: *St. Kalinowski.*